



Instituto Superior
de Ciências Sociais e Políticas
UNIVERSIDADE DE LISBOA

U LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA



O reforço da Autonomia e Gestão Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM: Estudo de caso no concelho da Ribeira Brava

Mestrando: Sérgio Miguel Pereira de Aguiar

Orientadora: Professora Doutora Elisabete Reis de Carvalho

Dissertação para a obtenção de grau de Mestre em Administração Pública
Administração da Educação

Lisboa

2013

VALORIZAMOS PESSOAS



Instituto Superior
de Ciências Sociais e Políticas
UNIVERSIDADE DE LISBOA



O reforço da Autonomia e Gestão Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM: Estudo de caso no concelho da Ribeira Brava

Dissertação para a obtenção de grau de Mestre em Administração Pública
Administração da Educação

Mestrando: Sérgio Miguel Pereira de Aguiar

Orientadora: Professora Doutora Elisabete Reis de Carvalho

Lisboa

2013

VALORIZAMOS PESSOAS

WWW.ISCSP.ULISBOA.PT

1. Agradecimentos

À Professora Doutora Elisabete Reis de Carvalho, pela confiança depositada em nós e neste projeto de trabalho, pela disponibilidade, pelo rigor e apoio dado ao longo do percurso.

Ao Professor Doutor João Bilhim, coordenador do mestrado em Administração Pública, pelo incentivo especial dado aos alunos da Madeira.

Ao Professor Doutor Manuel André, facilitador de todos os processos deste curso na Madeira.

Ao Doutor Eduardo Alves, pela dedicação e preocupação constantes, concedendo legislação de suporte a este trabalho.

A todos os intervenientes diretos e indiretos neste trabalho, pela disponibilidade, colaboração e abertura que demonstraram, pois sem eles não teria sido possível concretizar uma parte importante deste projeto.

À minha família pelo apoio e incentivos dados.

Ao grupo de colegas e amigos criado com este *Master of Public Administration* (MPA).

A todos, o meu muito obrigado.

2. Resumo

Em Portugal, desde o final dos anos oitenta que se tem vindo a assistir a um conjunto de reformas educativas relacionadas com a mudança do papel do Estado no governo da educação. Na Região Autónoma da Madeira (RAM) e tendo em conta a consagração da sua autonomia político-administrativa, desde 1979 que o Governo da República transferiu competências nos domínios da educação e investigação científica. Passados sete anos sobre a publicação do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M que alterou o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos na RAM, este diploma ainda não foi aplicado na íntegra aos estabelecimentos de educação e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Considerou-se que seria um processo excessivamente pesado para as realidades das escolas deste nível de ensino.

Atendendo a que o diploma salienta que a sua aplicação far-se-á num momento posterior, numa lógica que privilegie e valorize a identidade destas escolas e exclua a lógica da uniformidade burocrática e que também o recente Programa de Ajustamento Económico e Financeiro da Região Autónoma da Madeira (PAEF), apresenta algumas medidas de execução para o setor da educação, de onde se destaca, a reestruturação das estruturas escolares, tentamos indagar junto dos profissionais deste ciclo, em que medida é necessário efetuar um reforço da autonomia e gestão escolar nas Escolas Básicas do 1º ciclo com pré-escolar da RAM, tendo em vista, o aumento da eficácia e eficiência destas escolas, num quadro de valorização do papel dos indivíduos e do contexto social onde se inserem.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação teve um enfoque Qualitativo e Descritivo, através da realização de um *Focus-Group*. Recolhemos então a informação a partir de um grupo pré-determinado de 4 diretores de escolas do 1º ciclo do ensino básico do concelho da Ribeira Brava, com o objetivo de, por um lado, fazer um estudo mais detalhado sobre o problema e, por outro, mediante a adoção da técnica de análise de conteúdo, apresentar os dados e respetiva análise sob a forma de uma síntese descritiva, utilizando um enfoque indutivo de onde foi extraída toda a informação. Ao utilizarmos este método de recolha de informação pretendemos perceber se o modelo existente é desejado por parte dos diretores ou se pelo contrário, se resume a uma imposição da administração central. Os resultados da investigação sugerem que os diretores solicitam a concessão de mais autonomia e de maior poder de decisão, a nível pedagógico e financeiro. Contudo reforçam que têm a

autonomia suficiente, no que concerne às opções organizacionais das suas escolas. Consideram que o modelo é adequado, embora a falta de autonomia financeira, alicerçada também em restrições económicas estejam a complicar o bom funcionamento das suas escolas. Desta forma, concluímos que embora se denote pouca vontade de mudança, um maior poder de decisão nos domínios pedagógico, curricular, administrativo e financeiro, só se poderia enquadrar neste nível de ensino com uma reformulação de base no seu modelo de funcionamento, implicando, por exemplo, a fusão de núcleos escolares e constituição de novos órgãos diretivos.

Palavras-chave: Autonomia, Administração, Gestão, Diretores.

3. Abstract

Portugal, since the late eighties has been witnessing educational reforms related to the changing role of the state in the education governance. In the Autonomous Region of Madeira (ARM) and taking into account the consecration of its political and administrative autonomy, since 1979 the Republic Government transferred education and scientific research competences. Seven years after the Regional Legislative Decree n.º 21/2006/M publication, amending the Regional Legislative Decree n.º 4/2000/M, which approved ARM's educational and public teaching establishments autonomy, administration and management, has not yet been fully applied to educational establishments and to the 1st Cycle of Basic Education. It was considered an extremely hard process for school realities in this educational level.

Taking into account that the statement refers implementation should happen later time, concerning a logic that privileges these schools identity and values and deleting bureaucratic uniformity and also the recent Economic Adjustment Programme and Finance of the Autonomous Region Madeira (EAPF) that presents some implementation measures for the education sector, where stands the school structures restructuration, it was tried to find out with this education level professionals to what extent is it necessary to perform an enhanced autonomy and school management in ARM preschools and 1st cycle Primary Schools, in order to increase the effectiveness and efficiency of these schools by valorizing individuals role context and, also, the social context where they operate .

From the methodological point of view, this research had a Qualitative and Descriptive approach, by a Focus-Group methodology. Data was collected from a predetermined group of 4 school principals 1st cycle of basic education in the county of Ribeira Brava, in one hand in order to make a more detailed study of the problem and on the other hand, by adopting the content analysis technique, to present data and the corresponding analysis in the form of a descriptive synthesis, through an inductive approach from where all the information was obtained. By applying this data collect method we want to see if the existing model is desired by the school principals or, if it's only a central government's imposition. Research results suggest that school principals would like to have more autonomy and empowerment in the educational and financial area. However, reinforce that they have enough autonomy in what concerns to their school organizational options. They also consider it an adequate model, although the lack of financial autonomy, due to economical restrictions means a difficulty while running their schools. Thus, we conclude that although the

unwillingness to change, a pedagogical, curricular, administrative and financial power of decision could only fit this educational level if based on an operating model reformulation, implying, for example, educational centers fusion and new school governing bodies creation.

Keywords: Autonomy, Administration, Management, School Principals.

Índice Geral

1. Agradecimentos	I
2. Resumo	II
3. Abstract	IV
4. Introdução	1
5. Revisão da literatura	3
5.1. Enquadramento	3
5.2. Modelo de Gestão - Nova Gestão Pública	9
5.3. Centralização, descentralização e autonomia	11
5.4. Os instrumentos reguladores da autonomia na Escola	16
5.5. Cultura de participação na gestão escolar	20
5.6. Os atores da gestão participativa nas escolas	21
5.6.1. O Diretor	21
5.6.2. Os Docentes	23
5.6.3. O Pessoal Não Docente	24
5.6.4. Os Alunos	25
5.6.5. Os Pais	25
5.6.6. Os Representantes da Autarquia e da Comunidade Local	26
6. Metodologia	28
6.1. Problemática de investigação	28
6.1.1. Objetivo principal	28
6.1.2. Objetivos secundários	28
6.2. Opções metodológicas	29
6.3. População e Amostra	30
6.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	30
6.4.1. Focus Group	30
6.4.1.1. Planificação do Focus Group	32
6.4.1.1.1. Plano de Entrevista	32
6.4.1.1.2. Participantes	33
6.4.1.1.3. Duração	33
6.4.1.1.4. Local de Realização	33
6.4.1.2. Condução do <i>Focus Group</i>	34
6.4.1.3. Análise e interpretação do <i>Focus Group</i>	35
7. Apresentação, análise e interpretação de resultados	37
8. Conclusões	49

9. Bibliografia.....	53
10. Referências Normativas	57
11. Anexos.....	59

Índice de Quadros

Quadro 1 - Caraterização do <i>Focus Group</i>	37
Quadro 2 - Caraterização Sócio-profissional dos entrevistados.....	38
Quadro 3 - Análise de conteúdo (Categoria “Órgãos de direção”)	39
Quadro 4 - Análise de conteúdo (Categoria “A escola”)	41
Quadro 5 - Análise de conteúdo (Categoria “Modelo de Administração e Gestão Escolar”) ..	44

Índice de Anexos

Anexo I - Questões <i>Focus Group</i> Diretores.....	60
Anexo II - Pedido de autorização à DRE.....	61
Anexo III - Despacho de autorização da DRE.....	62
Anexo IV - Protocolo de investigação – Diretores	63
Anexo V - Autorização dos diretores	64
Anexo VI - Transcrição do <i>Focus Group</i>	65
Anexo VII - Inquérito por questionário (não utilizado).....	73

Lista de acrónimos

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

AP -Administração Pública

CEPAM - Conservatório Escola Profissional das Artes da Madeira

C - Contratado

DRRHAE – Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa

EB2,3/ES - Escolas Básicas de 2º e 3º Ciclo e/ou Secundárias

EPE – Educação Pré-Escolar

EB1 – Ensino Básico 1º ciclo

EEE – Estabelecimentos de Educação e Ensino

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MPA - *Master of Public Administration*

PFEB – Provas Finais do Ensino Básico

RAM - Região Autónoma da Madeira

PAEF - Programa de Ajustamento Económico e Financeiro da Região Autónoma da Madeira

SPSS - Statistical Package for the Social Science

ETI's – Escolas em regime de funcionamento a Tempo Inteiro

NGP - Nova Gestão Pública

NIPC - Número de Identificação de Pessoa Coletiva

SRE – Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

PG – *Public Governance*

PEE - Projeto Educativo de Escola

RI - Regulamento Interno

PAE - Plano Anual de Escola

PAA - Plano Anual de Atividades

DLR - Decreto Legislativo Regional

FG - *Focus Group*

QE – Quadro de Escola

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

4. Introdução

O estudo que agora apresentamos surge num momento em que a situação económica e social advinda de um quadro de austeridade a que Portugal está sujeito, leva a que surjam novas exigências sobre as organizações. Desde janeiro de 2012 e através da publicação do Programa de Ajustamento Económico e Financeiro da Região Autónoma da Madeira (PAEF), foram delineadas algumas medidas de execução para o setor da educação, de onde se destaca, a reestruturação das estruturas escolares.

Desta forma pretendemos com este trabalho descerrar um assunto que merece reflexão: o modelo de gestão e administração escolar na RAM. Atendendo à impossibilidade de analisar, dentro dos limites deste estudo, a multiplicidade de dimensões que a complexidade do Sistema Educativo encerra, decidimos focalizar a nossa atenção na seguinte questão geral:

Em que medida é necessário efetuar um reforço da autonomia e gestão escolar nas ETI's, tendo em vista o aumento da eficácia e eficiência das escolas, num quadro de valorização do papel dos indivíduos e do contexto social onde se inserem?

O estudo centrou-se na eventualidade de haver interesse dos diretores das escolas envolvidas, no reforço da autonomia e gestão escolar nos estabelecimentos públicos de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na RAM, nomeadamente no concelho da Ribeira Brava. O mesmo incidiu sobre 4 diretores com maior antiguidade no cargo, representando uma escola de cada freguesia do Concelho da Ribeira Brava e realizou-se durante o ano de 2013. Para responder à nossa problemática, efetuamos um *Focus-Group* utilizando um enfoque *Qualitativo e Descritivo*, procurando através deste instrumento de recolha fazer um estudo mais detalhado sobre o problema. Procuramos averiguar qual a perceção que os diretores têm do funcionamento das suas escolas, saber dos constrangimentos nos vários domínios legalmente definidos e se sentem a autonomia como uma estratégia de gestão essencial à escola de hoje.

Tentamos aferir se um modelo que permitisse às escolas de 1º ciclo passarem a ter autonomia pedagógica, organizacional e financeira, tendo em conta as realidades locais e os contextos onde as escolas se encontram inseridas, com vista à criação e desenvolvimento de projetos educativos com expressão local, conforme preconizado nos preâmbulos legislativos, seria o mais desejado. Adotando o paradigma gestor, partimos do pressuposto de que a escola deverá promover a inovação na gestão educativa, remetendo para segundo plano a

tomada de decisões ditas burocráticas. É este o pano de fundo do nosso estudo da gestão dos estabelecimentos de ensino na RAM. Contemplamos ainda baseados na Nova Gestão Pública (*New Public Management*), uma lógica de trabalho partilhado, negociado, discutido e devidamente concertado entre os vários atores socioeducativos, conjugada fortemente com a opção metodológica e estratégica que as escolas pretendem e desejam para si. Fizemos um enquadramento com os instrumentos reguladores da autonomia destacando igualmente os atores da gestão participativa da escola. Todavia, estas práticas orientadoras não se poderão, atualmente, articular com a autonomia e gestão praticada na RAM, nomeadamente no 1º ciclo, atendendo ao facto de o diploma que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos na RAM (Decreto Legislativo Regional nº 21/2006 de 21 de Junho), não poder ser aplicado na íntegra aos estabelecimentos de educação e do 1º ciclo do Ensino Básico. Assim, o 1º ciclo não é ainda enquadrado no atual modelo de gestão, continuando este nível de ensino completamente dissociado dos outros ciclos, conforme depreendemos da leitura daquele diploma. Assim o preâmbulo do Decreto Legislativo Regional refere a negação da aplicação deste modelo ao 1º ciclo do ensino básico: “(...) porque se traduziria num processo excessivamente pesado para realidades tão distintas, nem que seja pela sua dimensão, razões estas que impõem que a sua aplicação se faça em momento posterior, numa lógica que privilegie e valorize a identidade destas escolas e exclua a lógica da uniformidade burocrática afastando-se o paradigma de um modelo único de organização singular e uniforme”.

Atendendo a que “A eficácia só pode ser obtida eliminando a centralização e concentração de poderes, permitindo que as pessoas que estão diretamente em contacto com os problemas tenham cada vez mais iniciativa e capacidade de decisão” (Carvalho 2001:54), procuramos, através da nossa investigação, auscultar os intervenientes diretos e indiretos deste nível de ensino, sobre a pertinência da mudança ou implementação integral do atual modelo de gestão, vigente nos outros ciclos de ensino. Devemos realçar que este estudo surge primeiramente para fazer face a uma exigência legislativa, mas também decorre de uma necessidade profissional e, que se enquadra num projeto pessoal na área da autonomia e gestão dos estabelecimentos do primeiro ciclo do ensino básico.

5. Revisão da literatura

5.1. Enquadramento

Este estudo tem como grande pano de fundo os novos modelos de gestão, verificando-se a transição entre os modelos tradicionais burocráticos e os modelos gestionários e de governança pública.

Em Portugal durante o século XIX houve pouca vontade política para investir na educação. Nos restantes países do sul da Europa a situação foi diferente, e é apenas com o 25 de abril de 1974 que se regista uma preocupação em alargar o acesso universal à educação. Carneiro (citado por Vicente 2004:88) insiste que não basta o plano dos princípios no discurso político, de forma a ultrapassar o atraso estrutural que temos em relação aos outros países. É, acima de tudo, necessário abdicar do paradigma de educação que os restantes países europeus estava a abandonar. “Um dos aspetos essenciais da Constituição da República de 1976 é exatamente o da participação, princípio que enforma toda a organização política, social cultural - partidos políticos, associações, sindicatos, segurança social, saúde, justiça, administração pública, cultura e ciência, educação, etc.” (Formosinho *et al.* 2005:34).

Nos primeiros anos da III República, tendo em conta a consagração da autonomia político-administrativa da RAM e dos seus Órgãos de Governo Próprio, o Governo materializou em 1979 a sua autonomia nos domínios da educação e investigação científica, transferindo competências, através do Decreto-Lei n.º 364/79, de 4 de setembro, definindo atribuições que em matéria de educação e investigação científica são consideradas regionais e aquelas que se reservavam ao Governo Continental, tentando garantir a unidade nacional e a igualdade dos cidadãos no acesso ao ensino, à cultura, ao desporto e ao trabalho.

A Região Autónoma da Madeira adquiriu pela sua especificidade, tratamento singular no âmbito da Educação. Alves (2012) afirma que depois de uma mera transferência de competências do Governo da República para os órgãos de Governo da RAM o passar dos tempos veio revelar a necessidade de evolução do modelo, visto o mesmo constituir a razão dos entraves da sua própria evolução. “Este enfoque conduz, numa evolução própria de um modelo dinâmico, à construção em permanente de um Subsistema Educativo de índole regional. Sem se distanciar do modelo nacional, inovou gerindo a individualidade e especificidades regionais”. (Alves 2012:115-116).

A nível nacional e em matéria de “Direitos e Deveres Culturais”, o texto constitucional de 1982 introduz no artigo 77º “o direito de participação democrático no ensino, garantindo a professores, alunos e associações de pais o direito de participação na gestão das escolas e de intervenção da política de ensino” (Formosinho *et al.* 2005:34-35).

A partir de 1986 é criada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que estabelece no seu art. 43º: “O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade, mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico” (Formosinho *et al.* 2005:117).

Mais recentemente o Decreto-Lei nº 75/2008, alterado pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, em vigor apenas no território continental português, vem completar um extenso leque de mudanças introduzidas na organização e na autonomia das escolas, visando o reforço da participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, favorecendo a constituição de lideranças fortes e o reforçar a autonomia das escolas. Nesta senda as autarquias foram também chamadas a intervir, através do Decreto-Lei nº 144/2008, de 28 de julho, sendo-lhes atribuídas competências relacionadas com a construção, manutenção e apetrechamento de estabelecimentos de ensino; gestão do pessoal não docente das escolas básicas e da educação pré-escolar; o fornecimento de refeições e apoio ao prolongamento de horário na educação pré-escolar; as atividades de enriquecimento curricular (AEC) do 1.º ciclo do ensino básico; a gestão do parque escolar e a ação social escolar do 1º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e os transportes escolares até ao 3.º ciclo do ensino básico. Esta transferência de atribuições e competências depende da existência de uma carta educativa e da celebração de contratos de execução por cada município. Atualmente podemos mesmo falar de um alargamento cada vez mais amplo e importante da jurisdição de competências municipais na educação. Não nos iremos debruçar sobre os dois documentos legislativos anteriores porque, respetivamente, o primeiro diploma não se sobrepõe ou prejudica o diploma regional na mesma matéria, como poderemos observar no artigo 70.º do citado diploma, e o nº 2 do artigo 15.º do 2º diploma define que a aplicação das transferências de competências para os municípios em matéria de Educação na RAM, pressupõe a aprovação de um Decreto Legislativo Regional. É de realçar que, mesmo sem a abrangência de competências das autarquias do território continental, os municípios da RAM, através de transferências do orçamento regional, facultam apoio às escolas na aquisição de produtos de

limpeza e administrativos, nas atividades culturais e desportivas, no transporte escolar e visitas de estudo e na manutenção de equipamentos e edifícios escolares, relacionados apenas com o 1º ciclo do ensino básico.

Em matéria de administração e gestão das escolas, e especificamente ao nível do 1º ciclo do ensino básico, encontramos legislação produzida pelos órgãos de Governo da RAM, das quais ainda se encontram atualmente em vigor: a Portaria n.º 110/2002, que definiu o regime a aplicar na criação e no funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro; o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M que alterou o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, que aprovou o regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação e de Ensino Públicos da Região Autónoma da Madeira e o Despacho do Secretário Regional de Educação n.º 37/2002, que criou a Liga de Pais nos estabelecimentos de ensino que não possuam associação de pais, com o intuito de gerir donativos pecuniários ou em género, sendo o único “órgão” que gere dinheiro nas escolas do 1º ciclo, utilizando o número de identificação de pessoa coletiva (NIPC) da SRE. Conforme preâmbulo do despacho o mesmo poderia minimizar os constrangimentos da falta de autonomia administrativa e financeira destas escolas e também a falta de disponibilidade da RAM para fazer face a todos os encargos. Em maio de 2013, o mesmo foi substancialmente alterado, o que poderá colocar em causa, nas escolas de menor dimensão, o seu funcionamento adequado. Face ao mencionado no ofício circular nº 17/2013 da DRRHAE, o número de identificação de pessoa coletiva (NIPC) que deverá constar na declaração emitida pela “Liga de Pais”, deverá ser atribuído pelos serviços de finanças à respetiva Liga, visto a lei fiscal atribuir-lhe personalidade jurídica e capacidade tributária, sujeitando-a a imposto. A grande maioria destas ligas de pais da RAM, sujeitas apenas a donativos, não tem “capital financeiro” que possa fazer face a despesas em impostos e gestão contabilística.

Realçamos que os diretores das escolas de 1º ciclo do ensino básico da RAM, para além de não terem autonomia financeira e/ou enquadramento jurídico das escolas para o efeito, recebem valores relativos a mensalidades do pré-escolar e almoços das crianças e adultos, fazendo apenas uma mera transferência das verbas para uma conta do Governo Regional. Os pagamentos relativos aos transportes escolares são enviados, via Delegação Escolar, para as Câmaras Municipais.

Outros dois documentos em vigor e com relevo no funcionamento das escolas, são o Decreto Legislativo n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto e pelo Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M,

de 29 de agosto, que definiu o Estatuto da Carreira Docente na RAM e a Portaria nº 4-A/2010, de 3 de fevereiro que adapta o Decreto Legislativo Regional n.º 27/2009/M de 21 de agosto à avaliação de desempenho do pessoal não docente das Delegações Escolares, dos Estabelecimentos de Educação e dos Ensinos Básicos da Rede Pública da RAM.

Relativamente à área de autonomia e gestão escolar e como verificamos anteriormente, o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M que alterou o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, aprovando o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação e de Ensino Públicos da Região Autónoma da Madeira, no que diz respeito às Creches, Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e Escolas de 1º ciclo do Ensino Básico, salienta que até à conclusão do reordenamento escolar destes níveis escolares o regime de administração e gestão, é o constante no diploma original. Os capítulos IV e V do referido diploma definem as disposições organizacionais das escolas de 1.º Ciclo do Ensino Básico e das Creches e Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar respetivamente. Estas compreendem a função da Direção e sua composição do Conselho Pedagógico e Composição do Conselho Administrativo. É de realçar que a Direção é o órgão de gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. Para complementar e atualizar o diploma analisado anteriormente, dando desta forma um novo enquadramento às “novas” escolas a tempo Inteiro, a SRE elaborou a Portaria n.º 110/2002, revogando a Portaria 133/98 de 14 de agosto, prevendo em matéria de atribuições à direção da escola, a gestão do pessoal e dos recursos físicos e materiais, estabelecidos os critérios e as orientações pelo conselho escolar (artigo 12.º n.º 2).

A outro nível de administração, o concelhio, continua em vigor o Decreto Legislativo Regional n.º 5/96/M, que reestruturou as Delegações Escolares da RAM, revogando o Decreto Regulamentar Regional n.º 31/83/M, de 24 de dezembro. Este documento realça no seu preâmbulo, que é necessário dotar estas estruturas de novas competências de forma a “prossegurem de um modo mais descentralizado e eficaz as atribuições que lhes estão cometidas”. Devemos referir que no âmbito do exercício das Delegações Escolares na RAM, existe uma em cada concelho e as mesmas estabelecem relações no exercício das suas atribuições com o Diretor das Creches, Jardins-de-Infância e Infantários, Escolas de 1ª Ciclo do Ensino Básico e Unidades de Educação Pré-Escolar, dos Cursos de Educação para Adultos e Postos de Ensino Mediatizado; e com os Órgãos Diretivos do Ensino Particular e Cooperativo e os Órgãos e respetivas estruturas da Ação Social Escolar (Capítulo I, artigo 1). No Capítulo II são estabelecidas as atribuições das Delegações Escolares no âmbito da

administração. As Competências do Delegado e Subdelegado Escolar (inexistente nas atuais Delegações Escolares) encontram-se nos artigos 6.º e 7.º do respetivo diploma e revestem-se em todas as suas dimensões de competências meramente administrativas.

A partir de 1996, foi publicada alguma legislação, que acrescentou algumas atribuições ao Delegado Escolar. Destacamos a portaria nº 4-A/2010, de 3 de fevereiro que adaptou o Decreto Legislativo Regional n.º 27/2009/M de 21 de agosto à Avaliação de Desempenho do Pessoal não Docente das Delegações Escolares, dos Estabelecimentos de Educação e dos Ensinos Básicos da Rede Pública da RAM, conferindo ao Delegado Escolar a presidência dos Conselhos de Coordenação da Avaliação do seu concelho e o Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, estabelecendo novas atribuições ao Delegado Escolar e também ao Diretor de Escola, em relação à avaliação dos docentes dos Estabelecimentos de Educação e Escolas de 1º ciclo. O artigo 30.º do citado diploma remete para uma publicação posterior a avaliação dos titulares dos órgãos de administração e gestão dos Estabelecimentos de Educação e Ensino. Entretanto, a portaria publicada nº 2/2013, de 23 de janeiro, remete a avaliação interna do Diretor para o Delegado Escolar, no caso dos Diretores dos Estabelecimentos de Educação e das Escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico com ou sem unidades de Educação Pré-Escolar.

Na RAM estas estruturas concelhias exercem também as funções administrativas e organizativas no que concerne à realização das Provas Finais de 4º ano de escolaridade, na sua área de abrangência. Aquando da publicação da Norma PFEB, os Delegados Escolares ficaram com as atribuições dos presidentes de agrupamentos de escola, estipuladas no território continental. Poderemos considerar o Delegado Escolar, atendendo a legislação em vigor, como um gestor escolar concelhio, por força do disposto do Capítulo I do Decreto Legislativo Regional n.º 5/96/M e o Diretor como um “coordenador de escola”, por força do disposto no Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M e da Portaria n.º 110/2002. Esta nomenclatura de coordenação, utilizada por nós, generalizou-se em território nacional a partir do Decreto-lei 115-A/98, de 4 de maio, no quadro da constituição dos Agrupamentos de Escolas. Enquanto o Delegado Escolar tem definidas um conjunto de atribuições e competências, já o Diretor de Escola apenas cumpre princípios gerais. Contudo encontramos um despacho não publicado, intitulado “gestão democrática no ensino primário”, nomeadamente o despacho nº 40/75 de 8 de novembro, que contém um conjunto de competências dos diretores.

A exceção, neste vazio legal, em relação aos diretores está no disposto do artigo 21.º do Decreto Legislativo Regional n.º16/2006/M, de 2 de maio, em que o Diretor das Creches e Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, tem as suas competências definidas. Para o exercício dos cargos de Delegado Escolar (nomeado) e Diretor de Escola (eleito), os mesmos têm de ser docentes.

Tendo em conta a realidade da prática de atribuições aos “gestores”, a conceptualização destes e da noção da gestão, é importante a reformulação da organização e administração da gestão dos Estabelecimentos de Ensino para a Infância, Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico. Segundo Bilhim (2006), o sucesso das organizações passa por colocar as pessoas no coração da organização. Ou seja, as pessoas são o fator estratégico produtivo das organizações e constituem uma fonte de vantagem competitiva sustentável fundamental para o sucesso de qualquer organização. A Delegação Escolar com todas as suas atuais atribuições, muitas não previstas no decreto que as reestruturou, apresenta-se como o elemento representativo da administração governativa mais próximo das escolas e da comunidade. Assim, a estas estruturas poderiam ser consideradas outras possibilidades de competências a nível de gestão, bem como outra reorganização territorial, tendo em conta a dimensão e a realidade dos estabelecimentos de ensino.

A nível financeiro e do ponto de vista legal, nenhuma das estruturas identificadas localmente, nomeadamente os Estabelecimentos de Ensino, Delegações Escolares e Liga de Pais, têm enquadramento jurídico ou autonomia financeira, o que impede que sejam concedidos benefícios fiscais às entidades que queiram apoiá-las diretamente. Obviamente a exploração de um novo enquadramento pressupõe um estudo que fundamente as opções a tomar e em que sentido as mesmas se podem enquadrar com o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação e de Ensino Públicos da RAM e quais as opções político-legislativas a tomar, tendo sempre em conta e como meta “ (...) reconhecer a autonomia da Escola como um valor intrínseco à sua organização e utilizar essa autonomia em benefício da aprendizagem dos alunos.” (Alves 2012).

5.2. Modelo de Gestão - Nova Gestão Pública

Os modelos de Gestão Pública estão geralmente associados às mudanças no modelo de Estado. A cada modelo de Estado corresponde um modelo de Administração Pública (AP), o qual procura refletir as preferências e os valores que aquele procura promover (Rocha 2001).

No início do século XX, havia já um primeiro modelo de AP, mas influenciado pelas ideias liberais, e que tinha uma intervenção reduzida na vida económica e social. Limitava-se a executar as decisões do Governo. Após a Segunda Guerra Mundial o Estado passou a intervir ativamente na vida económica e social. Aparece então um modelo de Administração Profissional, que se caracteriza pelo aumento da atividade da Administração Pública e pela profissionalização e o poder dos funcionários.

Nos últimos anos, também em Portugal, temos assistido a um ataque ao anterior modelo associado ao Estado social e fundamentado num contexto de mudança. A Nova Gestão Pública (*New Public Management*) adota para o setor público um conjunto de práticas gestionárias, alicerçadas nos valores da eficiência e eficácia e ligadas aos mecanismos de mercado. É também utilizado um conjunto de ferramentas de gestão privada na Administração Pública. A influência das ideias neoliberais e das teorias económicas, associadas a um contexto económico difícil, estiveram na origem deste novo modelo de Estado, de onde também se inclui a Administração Pública. Desta forma passou-se de um modelo estatutário para um modelo gestionário.

Pollitt, Thiel e Vincent (2007) afirmam que os governos europeus adaptaram e reinterpretaram muitas das ideias anglo-americanas da Nova Gestão Pública (NGP) para as ajustar aos seus próprios contextos político-administrativos. Os mesmos autores definem que a NGP foi a forma encontrada por muitos académicos de se referirem, a partir de 1980, a uma série de reformas que visavam a melhoria da eficiência e do desempenho dos governos e das respetivas administrações públicas. Hood e Peters (2004) mencionam que os reformistas da NGP muitas vezes referiram que a aplicação das reformas se devia fazer com base na aprendizagem, mas, na prática, registou-se uma tendência de aplicação sem esta base. De facto, toda a ideologia do movimento está ligada à falta de condições associadas à aprendizagem efetiva, tendo como base a aplicação igual a todos. Izdebski (2007) acrescenta que a tese da ineficiência da administração pública é mais baseada em conjecturas do que em fatos. Salienta também que hoje o objetivo da administração pública é o de prestar serviços universais e não serviços apenas economicamente eficientes.

A NGP foi também divulgada sob a designação de “managerialismo” (termo utilizado por Christopher Pollitt para criticar negativamente o desajustamento da importação de técnicas de gestão empresarial privada para a gestão pública resultante). Tendo como referência a gestão empresarial privada, esta corrente modernizadora coloca em destaque alguns princípios, no sentido de reforçar o poder dos gestores através da clarificação da missão e objetivos das organizações públicas e da sua responsabilização (Lopes e Rodrigues 2008).

Em termos de modelo de Estado, a NGP e a sua aplicação veio converter, de forma sistemática, o Estado Administrativo ou Estado de “welfare” em Estado “managerial”. Esta mudança não significa necessariamente que o Estado tenha abandonado todas as políticas sociais; só que estas não mais são implementadas por estruturas administrativas tradicionais, mas por organizações autónomas geridas de forma empresarial (Clarke e Newman 1997).

Numa abordagem político-jurídica, o Estado deixa de ser planeador (Majone 1997), convertendo-se em regulador das atividades de interesse político.

Sporn (1999) afirma que muitos países Europeus têm tentado uma aproximação à reestruturação da administração pública baseada na NGP. Declara que alguns investigadores dividiram a NGP em quatro modelos básicos, que representam os diversos níveis e pontos de partida. Em primeiro lugar realça um primeiro modelo que emergiu em 1980, “The efficiency drive”, afirmando ser um modelo que tem como objetivo principal fazer da administração pública um setor mais semelhante ao setor privado, orientado para o negócio, e por sua vez para a eficiência. De seguida menciona um segundo modelo de 1990 como, “Downsizing and Decentralization”, que enfatiza a flexibilidade e a verticalidade das instituições. Um terceiro modelo, intitulado pela investigadora de “In Search of Excellence”, representa a escola de gestão das relações humanas, com forte preponderância da cultura organizacional. Por fim salienta ainda um quarto modelo, “Public Service Orientation”, que representa uma fusão entre as noções de gestão pública e gestão privada.

Lima (2007) refere que as novas ideias de fazer política inspiraram-se na frase: “menos Estado, melhor Estado”, induzindo os processos de privatização supramencionados, de desregulação estatal e de descentralização.

Em Portugal Carvalho (2008) refere que a NGP se preconiza na maior autonomia dos serviços do Estado e na responsabilização dos dirigentes através de novos sistemas de gestão. Pretende-se generalizar o uso das novas tecnologias e desburocratizar procedimentos. Na linha orientadora da NGP, tende-se a entender o serviço prestado numa linha de melhoria e de

focalização para o cliente, em substituição do conceito de utente. A orientação dos funcionários passa pela eficácia e eficiência dos serviços numa ótica de avaliação do seu próprio desempenho. Apontou-se nos últimos anos para uma grande convergência em termos de vínculos e de proteção social ao meio empresarial. A adaptabilidade da NGP permite aos políticos e aos executivos moldar reformas específicas, para que encaixem no contexto em que serão implementadas.

De acordo com Rodrigues e Araújo (2006), a constante tentativa de descentralizar competências e atribuições da administração Central para a Administração Local em Portugal tem sido acompanhada pela discussão e aprovação de uma nova lei de financiamento local e, no caso das escolas, pela nova lei da autonomia dos estabelecimentos de ensino. A par das características nacionais, as diferenças sectoriais também contribuem na adaptação das reformas da Nova Gestão Pública.

Lima (2007) constata que a entrega de tarefas públicas a entidades externas aos serviços estatais (geralmente empresas privadas), através de contratos, não significa uma redução substancial dos custos envolvidos, nem a consequente poupança de recursos por parte do Estado. É perante um clima de adversidade em relação à NGP, relacionado com o sistema de gestão da Administração Pública e com os valores da governação e das políticas públicas, que emerge, desde o início do novo milénio, um modelo de governação, enquanto paradigma de reforma administrativa e com uma perspetiva diferente da apresentada pela NGP. Fala-se então na *Public Governance* (PG) e na possibilidade de vir a destronar a NGP. Carvalho (2009) refere que a argumentação reside na ideia de que a PG foca sobretudo as novas implicações de um Estado mais regulador e menos interventor. Refere também que a crise global terá repercussões no paradigma gestor que dominou a reforma administrativa durante cerca de trinta anos. Nas palavras de Carvalho (2009:40-43) “as suas lacunas ou falácias serão postas a descoberto e a sua acumulação apelará ao surgimento de um novo paradigma. Resta saber quando e qual será o seu conteúdo.”

5.3. Centralização, descentralização e autonomia

Desde o séc. XIX Portugal seguiu a tradição francesa e adotou “um sistema administrativo altamente centralizado” (Formosinho *et al.* 2005:14).

A democratização presente na LBSE inclui “uma distribuição de poder nas decisões educativas, através da descentralização dos órgãos e da participação popular na definição da política e na direção e gestão dos estabelecimentos de ensino” (Formosinho *et al.* 2005:115-116).

Não é diferente a filosofia patente no Despacho Normativo 27/97, de 12 de maio, por um lado, o reordenamento da rede escolar, no que concerne a áreas escolares e territórios educativos, projetos educativos, regulamentos internos de escolas; e por outro lado, tudo supervisionado e bem controlado pelas direções regionais de educação. “A ligação da escola ao território local emerge a partir da LBSE, através da introdução de uma conceção de escola, não já como serviço local de estado, mas como comunidade educativa” (Formosinho *et al.* 2005:117). De facto menciona que só poderá haver de descentralização se “existissem organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado e, portanto, não sujeitos ao poder de direção do Estado, autónomos administrativa e financeiramente com competências próprias e representando os interesses locais”. (Formosinho *et al.* 2005:121).

Enquanto o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, não abordava a autonomia do 1º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar, o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, tende a inovar alargando “o ordenamento do novo modelo de administração, direção e gestão das escolas a todas as escolas dos vários níveis de educação e ensino” (Formosinho *et al.* 2005:123).

Segundo Formosinho *et al.* (2005:15) não deixa de ser verdade que a centralização tem vantagens claras na garantia da uniformidade da ação administrativa do Estado. Consegue-se que para os mesmos problemas sejam adotadas soluções iguais, mas tornando-as impessoais, porque quem decide não está a vivenciar os problemas do dia-a-dia. Esta centralização poderá levar a uma desresponsabilização dos serviços locais, porque não têm legitimidade para decidir, apenas para executar as ordens superiores. A centralização do poder vai evitar que os profissionais possam tomar decisões em prol do dinamismo da sua instituição.

“Assim, o controlo, no modelo centralizado, baseia-se mais na verificação do cumprimento das normas do que na avaliação dos resultados, o que representa, evidentemente, um fator de desadequação. A descentralização aumenta a responsabilização pela atividade substantiva do ator em detrimento da verificação do seu cumprimento dos procedimentos, o que é sempre adjetivo em relação ao resultado pretendido” (Formosinho *et al.* 2005:18).

O ideal seria que o estado apenas definisse os objetivos gerais mas “já não é de aceitar que defina minuciosamente os procedimentos técnicos adequados a cada situação” (Formosinho *et al.* 2005:29).

Esgotado o modelo centralizado, foi colocada como essencial, a necessidade de descentralização administrativa, política e financeira.

Nos nossos tempos, a descentralização começa por ter muitas vantagens, nomeadamente na eficiência dos serviços. Ela vem colmatar os problemas colocados ao sistema centralizado pelo aumento do número de alunos, professores e escolas, tornando mais célere a resolução de problemas das comunidades locais. Outra possível vantagem da descentralização ocorre devido à proximidade entre quem decide e as pessoas a quem se aplica a decisão.

“A descentralização pressupõe a existência, a nível regional e local, de recursos humanos qualificados que possam ser os atores das decisões contextualizadas. A inexistência dessas pessoas qualificadas torna a centralização inevitável [...] A entrega de numerosas e complexas atribuições às autarquias locais requereria [...] a existência de um escol dirigente capaz de orientar sob todos os aspetos a administração autárquica” (Formosinho *et al.* 2005:33).

Porém os conceitos de descentralização e autonomia, embora sejam usados frequentemente como partilháveis entre si, expressam realidades diferentes e nem sempre coincidentes. Por isso torna-se necessário distingui-los. Estamos a referir-nos à “forma como são repartidos, entre as partes de um determinado sistema organizacional, as responsabilidades de garantir a execução de diversas missões e o poder de tomar decisões” (Formosinho *et al.* 2005:53-54).

“Autonomia situa-se num outro campo epistemológico” (Formosinho *et al.* 2005:54). Ela envolve não apenas uma distribuição de atribuições e competências dentro de um sistema político ou administrativo mas mais diretamente na capacidade de ação por parte dos titulares dessa distribuição” [...] É com esse sentido que Weber define autonomia: “autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem de um agrupamento não é instaurada - imposta por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos próprios membros e em virtude dessa qualidade” (Formosinho *et al.* 2005:59). A reforma do Sistema Educativo desencadeada em Portugal a partir de meados dos anos 80, à semelhança do que se verificou noutros países, pretendeu valorizar a construção de uma *autonomia* de escolas. Esta nova política educativa visou reconhecer uma maior capacidade de decisão e *autonomia* à escola.

Barroso (2005) afirma que esta evolução baseou-se numa perspetiva mais centrada na transferência de poderes entre os vários níveis da administração (descentralização), a uma perspetiva mais centrada na alteração dos processos de decisão e gestão (NGP), até às perspetivas mais radicais de liberalização e privatização do sector público (lógica de mercado). De um modo geral, podemos afirmar que este processo estabelece uma transferência de poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, onde se reconhece a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local como um parceiro essencial na tomada de decisões.

Pacheco (2001) cita alguns tipos de autonomia, defendendo que a autonomia curricular e pedagógica, se intersecta com a autonomia administrativa e financeira e pode assumir formas diversas, decorrentes do tipo de políticas curriculares que se definem e implementam. Deste modo, a desconcentração pressupõe a descentralização administrativa embora não se verifique a transferência de atribuições do centro para a periferia. Por seu turno, a delegação ou descentralização funcional possui margens de decisão mais importantes que a desconcentração. A devolução contém uma relativa autonomia de governação enquanto na privatização o Estado deixa de possuir a tutela. Em qualquer um dos casos, a autonomia implica sempre a efetiva participação, responsabilização e capacidade de decisão por parte dos diferentes agentes educativos. A Autonomia Administrativa confere à escola uma certa margem de autonomia no sector administrativo. Neste âmbito as escolas têm capacidade para definir critérios de admissão de alunos e definição da sua população escolar, assim como têm competência para aceitar matrículas fora de prazo e autorizar transferências. A Autonomia Financeira pressupõe a gestão das dotações orçamentais e das dotações com comparticipação em receita tendo em conta o plano financeiro anual. Contudo, a autonomia não se afirma por si própria pois não se podem solicitar verbas sem apresentar os planos de atividades bem elaborados e apresentando uma gestão estratégica. Desta forma, a autonomia financeira pressupõe um funcionamento a par da autonomia curricular e cultural.

A descentralização em Educação advém da vontade dos diferentes atores do sistema educativo participarem na gestão e no controlo da educação e no desejo de estabelecer estruturas de participação e contrapoder. No funcionamento interno das escolas, a descentralização poderá favorecer a responsabilidade e a iniciativa dos professores a todos os níveis.

Finalmente, as responsabilidades do estado central serão apenas as de definir as regras gerais e os níveis descentralizados deverão desempenhar um papel mais ativo na elaboração de opções dos espaços educativos sob a sua responsabilidade.

Aproveitando estas mudanças as escolas de 1º ciclo constituíram voluntariamente Agrupamentos de Escolas Horizontais reconhecidos e aprovados pelas respectivas Direções Regionais. A experiência inicial efetuada com os agrupamentos ligados apenas ao 1º ciclo e pré-escolar “pôs em evidência a necessidade de um outro enquadramento legal, de definição de competências próprias ou delegadas, de um orçamento próprio e de constituição de um Conselho Administrativo possibilitador da capacitação e responsabilização de atos de gestão financeira desse mesmo orçamento, alternativo a uma política de subsídios pontuais” (Formosinho *et al.* 2005:146).

Configuraram-se dois tipos de agrupamentos: “agrupamentos horizontais”, incluem estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico e “agrupamentos verticais”, incluem estabelecimentos dos três ciclos do ensino básico, com ou sem educação pré-escolar (Formosinho *et al.* 2005:147).

Com o decorrer do tempo de implementação no terreno, estes agrupamentos vêem-se obrigados à reintegração nos serviços administrativos e pedagógicos de escolas de 2º e 3º Ciclo ou Secundárias (EB2,3/ES), destruindo assim a estrutura orgânica que administrava os estabelecimentos da EPE e das EB1 (esvaziando de competências e extinguindo os órgãos que até então as dirigiam). Os EEE acabam por ser forçosamente integrados em Agrupamentos de Escolas Verticais sem quaisquer afinidades que não sejam as territoriais.

Toda esta situação levou ao desaparecimento progressivo dos Agrupamentos de Escolas Horizontais em que os conselhos executivos eram compostos por profissionais conhecedores da especificidade, dos problemas e das dificuldades dos níveis de ensino caracterizados pela monodocência.

As EB2,3/ES já estavam de certa forma habituadas à autonomia. Os estabelecimentos da EPE e as EB1 passam a ver a sua autonomia de curta duração subjugada à lógica dos outros níveis de ensino. Esta reestruturação traduz-se essencialmente numa menor despesa financeira para o estado.

“A solução organizacional dos agrupamentos verticais subvaloriza, pois, a diversidade de culturas organizacionais e profissionais entre os tradicionais ensino primário e ensino secundário e justapõe na mesma unidade organizacional subconjuntos profissionais diferentes

com interações escassas, geralmente sobre questões instrumentais que não envolvem uma inovação para melhorar as práticas profissionais” (Formosinho *et al.* 2005:149).

Assentando na cultura da monodocência e numa visão mais globalizante do currículo, os agrupamentos horizontais poderão ter “mais condições para envolver mais ativamente os professores do 1º ciclo na transformação positiva das práticas pedagógicas” (Formosinho *et al.* 2005:149-150). Estes agrupamentos poderão evitar a minimização dos problemas comuns aos outros ciclos do ensino básico. “No entanto, a solução da constituição de agrupamentos horizontais ou a criação de Centros de Educação Básica Inicial não invalida a articulação das políticas educativas num dado território geográfico nem a promoção da associação de escolas que nele se integram e o servem”. (Formosinho *et al.* 2005:150).

Podemos então constatar que com o decorrer do tempo, o alargamento da dimensão das organizações educativas e o emergir de novas formas de organização e gestão vieram aumentar a complexidade organizacional. E se as escolas dispuseram de liberdade para construírem os seus próprios processos e modos de associação, não durou muito tempo até que as escolas se viram forçadas a sair dos agrupamentos horizontais e a enveredarem, mesmo quando se calhar já começavam a construir uma outra cultura organizacional, por agrupamentos verticais. Poderá verificar-se que o Despacho n.º 13313/2003 incentiva os agrupamentos de escola, privilegiando-se inclusivamente a “lógica de verticalização”, o que implicou a desagregação dos agrupamentos horizontais existentes.

É neste contexto de contrariedade a nível de ensino no continente, que as escolas de 1º Ciclo com Pré-escolar da RAM procuram encontrar alguma "autonomia". Sem a existência dos anteriormente citados agrupamentos de escolas, a educação está muito centralizada nas Direções Regionais e, em última instância, nas respetivas Delegações Escolares. A autonomia dos Estabelecimentos de Ensino de 1º ciclo é praticamente inexistente.

5.4. Os instrumentos reguladores da autonomia na Escola

Uma escola faz parte de uma sociedade sendo ela própria uma pequena comunidade. Organizar a vida das escolas, assente no modelo de autonomia e gestão, significa estarmos também a construir uma sociedade que desejamos mais justa e igualitária, nas oportunidades, direitos e deveres. Poderá dizer-se que a autonomia não é um fim, mas um investimento efetuado nas escolas, pretendendo-se a melhoria da qualidade da educação e,

consequentemente, assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades. A Autonomia aprende-se, constrói-se com a participação de todos os possíveis intervenientes num sistema educativo, cujo objetivo primordial deverá ser a qualidade, necessitando a escola dos meios autonómicos indispensáveis. São então delineados alguns instrumentos para concretizar de um modo mais eficaz essa autonomia em cada estabelecimento de ensino.

A nível do continente português, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, no seu artigo 9, menciona os instrumentos de autonomia, estipulando que o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Para efeitos da prestação de contas são considerados ainda como instrumentos de autonomia, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação. É também celebrado entre a administração educativa e os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, um contrato de autonomia que constitui o instrumento de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia destes estabelecimentos de ensino.

Na RAM o Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de junho, apostou na valorização de cada escola, implicando um reforço das competências nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro do projeto educativo de cada estabelecimento de ensino. No artigo 3º do citado Decreto Legislativo Regional, é realçado que a autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa, implicando que esta tome decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados, nos termos do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro. “A administração educativa é mais do que a mera gestão da escola” (Diogo e Sarmento 1998:8). Neste sentido, é importante que as práticas e processos que se desenvolvem dentro das escolas sirvam, juntamente com o conteúdo do currículo, os objetivos educativos.

Realça também os três documentos que constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas. São destacados o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Escola (PAE). Salientamos que a autonomia da escola, para além de possuir algumas competências em domínios fundamentais, retrata-se ainda enquanto entidade própria no seu PEE, no RI e no seu PAE.

O primeiro documento citado, o projeto educativo, é aquele que consagra a orientação educativa da escola, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. É um documento elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos. Realçamos o PEE como o documento estratégico na construção da autonomia de cada escola. A consagração da autonomia apela assim à construção e elaboração de um PEE que caracterize e identifique a escola, melhore o seu funcionamento e constitua um contributo importante para a renovação e requalificação do ensino. Desta forma, o anexo ao Despacho 113/93 do Ministério da Educação, refere que “O projeto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados”. O PEE é um documento de carácter indispensável, essencial e obrigatório, e por isso: “não estaremos simplesmente a assistir um fenómeno de moda no seio das diversas organizações” (Costa 2003:1322). Neste sentido, é através da elaboração de um PEE que as escolas interpretam a sua autonomia, sabendo que a maior autonomia será daquelas escolas que consigam efetuar uma planificação estratégica, identificando as metas, as prioridades de desenvolvimento, as linhas de atuação e a otimização dos recursos. Apurámos, desta forma, que o PEE surge como um processo de participação, negociação e decisão a desenvolver entre os intervenientes da comunidade educativa. É através do PEE que lhes é dada a possibilidade de desenvolver e de definir uma identidade própria em que se privilegie tanto o Ser, como os Saberes, enquanto dimensões indissociáveis ao desenvolvimento dos discentes, afirmando-se decisivamente e por esta via o conceito de escola-organização por oposição ao conceito tradicional de escola-edifício.

O segundo documento citado, o Regulamento Interno, é o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de gestão intermédia e dos serviços, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar. É necessário definir, neste documento, de forma clara, as regras de comportamento e os direitos e deveres de todos os intervenientes no processo educativo. Neste contexto, o Regulamento Interno poderá ser um instrumento de afirmação autónoma da escola. Segundo a alínea b) do art.º 9 do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, o “Regulamento Interno é o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade

escolar”. Sendo assim, o Regulamento Interno, poderá ser um instrumento-chave para uma afirmação autónoma das escolas.

É fundamental a centralidade que, no processo de implementação do novo regime de administração das escolas, o RI assume. Não colocando de lado o PEE que consagra a orientação educativa e a política a seguir pela escola, importa definir as linhas orientadoras da ação educativa da escola e as suas prioridades contempladas no RI.

Ao longo do tempo têm-se verificado várias visões de escola. No entanto, iremos abordar duas visões extremas: a imagem tecnocrática da escola e outra imagem alternativa. Segundo Diogo e Sarmiento (1998) a imagem tecnocrática da escola deriva de uma linguagem mecanicista da tecnologia e da economia e assenta nas ideias de controlo, previsão, certeza e eficiência. Esta imagem apresenta-se como mais científica, onde as escolas são concebidas como sistemas de produção, e onde os valores ficam à margem. Um Regulamento Interno que se baseasse nesta conceção seria prescritivo prevendo e regulando tudo; acentuaria a formalização e hierarquização das estruturas e órgãos; estabeleceria de forma minuciosa cargos e funções; preocupar-se-ia em estabelecer uma disciplina formal e estrita; orientar-se-ia para a padronização e a uniformização dos processos dos espaços e tempos; contemplaria uma menor participação e interação com a comunidade escolar e dos diversos agentes educativos. Em relação à imagem alternativa, esta concede às escolas um nível social dinâmico, em que as ações e interações dos indivíduos ou grupos são privilegiadas.

O Regulamento Interno define então um conjunto de normas de autonomia, organização e gestão das escolas, de forma a garantir os direitos e deveres de todos os envolvidos para que todos possam contribuir na formação de cidadãos responsáveis, conscientes e conhecedores do mundo que os envolve.

O terceiro documento focado, o Plano Anual de Escola (PAE), é elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola que definem, em função do PEE, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos. Góis e Gonçalves (2002) salientam que se trata apenas de um momento técnico do primeiro, pois é através dos sucessivos PAA (a terminologia Plano Anual de Atividades veio a ser alterada para Plano Anual de Escola no Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho) que o PEE se concretiza. Podemos então considerar o PAE como a concretização operativa anual do PEE. O PAE acaba por se tornar o “Instrumento de planificação das atividades escolares para o período de um ano letivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objetivos a alcançar e na previsão e organização

das estratégias, meios e recursos para os implementar.” (Costa 1994:27). Neste sentido, é fundamental o interesse e a preparação dos profissionais para assumirem a responsabilidade exigida pela autonomia que lhes é conferida. Barroso (2005) afirma que a autonomia é sempre relativa e se desenvolve num quadro de múltiplas dependências. A autonomia deve ser assumida pelo diretor e pelos seus parceiros, professores e colaboradores, como um meio de realizarem e de concretizarem as suas finalidades, através da implementação do planeamento estratégico pensado e repensado e que, na prática, seja contextualizado a cada realidade escolar.

5.5. Cultura de participação na gestão escolar

A participação é uma forma de cidadania e é entendida como “a capacidade de colaboração ativa dos atores na planificação, direção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais” (Diogo 1998:67).

Conforme refere Barroso (1995) a gestão participativa corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão. Este tipo de gestão exige maior autonomia e capacidade participativa de todos os agentes sociais. Aqui, torna-se importante que a escola desenvolva esta consciência, assim como a sociedade exige que o faça, pois a escola de hoje encontra-se no centro das atenções dessa mesma sociedade, pois esta reconhece que a educação, na sociedade global centrada no conhecimento, constitui um grande valor para o desenvolvimento, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas.

São então demandadas mudanças urgentes na escola, a fim de que garanta formação competente aos seus alunos, de modo que sejam capazes de enfrentar criativamente, com empreendedorismo e espírito crítico, os problemas cada vez mais complexos da sociedade, uma vez que já que não basta ao estabelecimento de ensino apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, mas sim prepará-los para compreender a vida.

Assim, estas mudanças fazem com que o gestor assuma um papel importante neste processo, visando à organização da escola, com recursos para a promoção de experiências de formação dos seus alunos, tornando-os cidadãos participativos na sociedade.

Desta forma, a Educação não pode ser vista como responsabilidade exclusiva da escola, pois a própria sociedade, embora muitas vezes não tenha bem claro o tipo de educação

que os seus jovens necessitam, já não está indiferente ao que ocorre nos estabelecimentos de ensino. Para além de exigir que a escola seja competente e o demonstre com bons resultados de aprendizagem, também começa a disponibilizar-se para contribuir para a realização desse processo, assim como a decidir sobre os mesmos.

É devido a este cenário que podemos, então, falar sobre o aparecimento de uma cultura de participação de gestão escola.

5.6. Os atores da gestão participativa nas escolas

5.6.1. O Diretor

A criação do cargo de diretor consiste em reforçar a liderança das escolas, uma das medidas mais relevantes na reorganização do regime de administração escolar referente ao atual Decreto-Lei n.º 75/2008, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário a nível nacional, no entanto até ao momento não foi adaptado à RAM.

Para uma liderança mais eficaz, pressupõe que em cada estabelecimento de ensino exista um rosto, um primeiro responsável, munido da autoridade essencial para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. Auxiliado por um pequeno número de adjuntos, o cargo de diretor constitui-se, assim, como um órgão unipessoal. É confiada ao diretor a gestão administrativa, financeira e pedagógica.

O reforço da autonomia das escolas deste novo regime jurídico está estritamente relacionado com a responsabilidade e com a prestação de contas. Desta forma, o decreto-lei estabelece um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de primeiro nível (departamentos curriculares) com assento no Conselho Pedagógico e de acompanhamento aos alunos (conselhos e diretores de turma). De resto, é dada às escolas a faculdade de se organizarem, de criarem estruturas e de as fazerem representar no Conselho Pedagógico.

A prestação de contas pressupõe, por um lado, a participação dos interessados e da comunidade no órgão de direção estratégica e na escolha do diretor, e por outro lado, o desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e de avaliação externa das escolas. O novo

diploma mantém o princípio da contratualização da autonomia quanto à possibilidade de transferência de competências, que tem de estar sempre associado à avaliação externa, assente no princípio da responsabilidade e da prestação de contas pelos recursos utilizados no serviço público.

Na RAM e como verificado anteriormente, o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M que alterou o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, aprovando naquele ano o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira, refere em relação aos órgãos de gestão, que a norma prevista é o artigo 13.º em que no seu n.º 1 “O Conselho executivo ou o diretor é o órgão de gestão das escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira e é assegurado por um órgão colegial ou por um diretor, de acordo com a política educativa de escola definida pelo conselho da comunidade educativa”.

No que concerne a outro ponto da legislação, a Portaria n.º 110/2002 define o regime a aplicar na criação e no funcionamento das escolas de 1º ciclo a tempo inteiro. Neste ponto, a norma prevista é o n.º 2 do artigo 12.º. “É da competência do Diretor, para além das competências previstas na legislação em vigor, a gestão de pessoal e de recursos físicos e materiais, estabelecidos os critérios e as orientações pelo Conselho Escolar”.

Na realidade, as direções das escolas de 1º ciclo do Ensino Básico ou das Escolas a Tempo Inteiro não têm autonomia financeira e/ou enquadramento jurídico das escolas para o efeito, pelo que não gerem verbas. Toda e qualquer verba recolhida é entregue à Liga de Pais ou à Delegação Escolar do seu concelho que, por sua vez, reencaminha para a administração da Tutela ou Câmara Municipal de acordo com o fim.

Neste sentido, o diretor de uma escola deve assegurar, no quadro de uma gestão participada, a mediação entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc.), tendo em vista a obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do “bem comum” educativo que a escola deve garantir aos seus alunos. Isto significa que ele deve possuir, não só, competências no domínio da educação, da pedagogia e da gestão, mas também capacidade de liderança e sentido de serviço público, necessárias ao exercício da dimensão político-social da sua função. Se a autonomia exige participação, também exige o desenvolvimento de “sentido de gestão” (Barroso 1997:63) e o nascimento de novas formas de liderança que sejam capazes de implementar as mudanças que a autonomia obriga.

Hoje em dia, os gestores/diretores não só necessitam de planificar, organizar, dirigir e controlar o trabalho, como necessitam também de construir constantemente uma organização social humana como refere Hamptam (citado por Costa 1991:58).

A capacidade de liderança que o gestor deve, impreterivelmente, possuir, implica relacionamento interpessoal com todos os elementos do grupo liderado.

“A liderança é uma função essencial em qualquer tipo de organização. Um dos imperativos de qualquer pessoa com funções de liderança, é reconhecer as diferenças nas pessoas que lidera e conseguir escolher a melhor forma de agir com cada uma, tendo em consideração essas diferenças” (Donnelly, Gybson e Ivancevich 2000:74), pois o líder tem de saber que a sua personalidade influencia muito a forma como se relaciona com os seus colaboradores.

Desta forma, a concretização da missão da escola enquanto ação comum, começa com a edificação de uma visão e de uma meta construída por toda a comunidade, ou seja, a construção daquilo que se pretende atingir como ideal educativo e para o qual todos estão dispostos a trabalhar. Nesta perspetiva, o diretor, como elemento integrador e líder da escola, deve transmitir energia a toda sua equipa de administração, para que o funcionamento da escola corresponda à missão para a qual ela foi criada.

Efetivamente, e assumindo que “a liderança não é algo que se impõe às pessoas, é algo que se faz com elas” (Hunter 2006:93), o diretor de uma escola deve conduzi-la com integridade, incorporando os valores da mesma e tendo sempre em mente a importância da partilha de poderes.

5.6.2. Os Docentes

Não podemos falar de gestão participativa sem falar do envolvimento dos trabalhadores na gestão, o que no caso das escolas são os docentes. Estes constituem uma classe de trabalho qualificada e embora, no nosso país, ainda se mantenha o estatuto de funcionários públicos, a tendência geral é para reforçar um conjunto de competências ao nível da formação inicial, do controlo sobre o seu próprio trabalho, e da padronização das suas qualificações, que promovem o seu profissionalismo. Mas, e segundo Barroso (1995) há outras razões que justificam o envolvimento dos professores na gestão das escolas. Em primeiro lugar, numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão do próprio ato educativo. Definir objetivos, selecionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as

atividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto, são tarefas com sentido pedagógico e educativo evidente. Elas não podem, por isso, ser dissociadas do trabalho docente e subordinarem-se a critérios extrínsecos, meramente administrativos.

Em segundo lugar, Barroso (1995) afirma que a redefinição da profissão docente e as próprias mudanças nos modelos e práticas de ensino, a que se tem vindo a assistir nos últimos anos, têm valorizado a abordagem do professor como “um gestor de situações educativas”. O professor já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes aprendam. “Ele é, portanto um organizador facilitador do acesso a recursos, em conjunto com os seus colegas e, por vezes, outros adultos, quer na sala de aula, quer noutras dependências do estabelecimento de ensino, quer envolvendo alunos isolados, quer em pequenos ou grandes grupos, em atividades estritamente curriculares ou extracurriculares, no interior ou no exterior da escola. E tudo isto são funções de gestão que, naturalmente, o professor não pode desenvolver sozinho e fora de uma organização” (Barroso 1995:9-10).

Aqui vemos que a participação dos docentes contribui, em larga escala, para o êxito da gestão de uma escola e o seu ajustamento aos objetivos educativos. Esta participação efetiva pressupõe que estes, coletivamente organizados, discutam e analisem as problemáticas pedagógicas da sua realidade em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem um caminho para superar as dificuldades que julgarem mais urgentes.

Naturalmente, esta complexidade do papel do docente, não pode dispensar a componente da formação, pois é ela que permite uma participação qualificada e o assumir de novos papéis quer em cargos de gestão de topo ou de gestão intermédia.

5.6.3. O Pessoal Não Docente

Os trabalhadores não docentes exerceram, durante muito tempo, uma atividade desqualificada. Deverão passar a integrar as estruturas da escola. Devem fazê-lo como adultos com responsabilidades educativas e como técnicos de apoio às atividades de ensino. Referimo-nos aos atuais assistentes operacionais. Aqui, a formação também é necessária pelo que os próprios trabalhadores e os responsáveis pela gestão das escolas deverão encontrar as formas mais adequadas de valorizar a dimensão educativa do seu trabalho. Relembramos que Barroso (1995) designa a participação como gestão participativa, pois “no domínio das teorias

da administração geral, a gestão participativa, corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisões”. Focalizamos neste conceito os trabalhadores não docentes. Na RAM podemos incluir neste pessoal, e para além dos assistentes operacionais (apoio geral e apoio educativo), os assistentes técnicos e os técnicos superiores (psicólogos, nutricionistas, juristas e animadores sócio culturais de bibliotecas escolares). Podemos ainda destacar algumas carreiras subsistentes, nomeadamente os técnicos de informática e os ajudantes de ação sócio educativa de educação pré-escolar.

5.6.4. Os Alunos

Em muitos setores, mais concretamente nos ligados à administração da educação, ainda se verifica uma perceção do aluno como “produto” do trabalho dos professores e da atividade da sua escola.

Se virmos o aluno como algo externo à produção do próprio ato educativo, não faz sentido falar em participação na gestão. Para que se possa defender a participação dos alunos na gestão das escolas há que encará-los como se fossem “trabalhadores” (Barroso 1995:11).

Assim, e de um ponto de vista da gestão participativa, não basta dizer que a participação dos alunos na gestão das escolas “é uma aprendizagem da cidadania”, mas, mais do que isso, a participação dos alunos na gestão das escolas “é uma condição essencial para a própria aprendizagem” (Barroso 1995:11). Torna-se importante reconhecer aos alunos o direito de delinearem, em conjunto com os outros “trabalhadores”, a organização do seu próprio trabalho.

5.6.5. Os Pais

O défice de participação das famílias e das comunidades é variável de escola para escola, depende de fatores contextuais e culturais e a sua superação exige, sobretudo, condições, estímulos e contrapartidas que estão muito para lá de um simples reordenamento normativo do regime jurídico.

Segundo Barroso (1995), só a partir dos anos 60, é que se começou a assistir na maioria dos países do ocidente europeu, a um reforço dos “direitos parentais” sob o controlo da escola pública. A relação entre a família e a escola constitui um elemento funcional e

dinâmico na vida da escola, ao proporcionar benefícios para os encarregados de educação, para os alunos e para a própria escola, de uma forma geral.

Em Portugal, e ao nível das escolas, a participação dos pais ainda é, em geral, muito limitada. De um ponto de vista formal-legal, a sua participação está confinada à presença dos seus representantes em alguns órgãos e no direito de serem informados sobre a escolarização dos filhos” (Barroso 1995:24).

Esta situação está de acordo com as dificuldades sentidas em grande parte das experiências a decorrer noutros países, que visam este alargamento da participação formal dos pais nos órgãos de gestão das escolas. Estas dificuldades resultam principalmente dos seguintes fatores: “conflito de competências entre pais e professores; falta de condições que são dadas para a participação dos pais; limitada representatividade de muitos dos pais eleitos; formalismo das estruturas e processos de participação utilizados; desinteresse que a maioria dos pais acaba por manifestar em relação às modalidades de participação que lhes são propostas” (Barroso 1995:13).

Para que exista uma colaboração entre a escola e a família é necessário fazer com que uma seja aberta à outra, no sentido dos encarregados de educação terem a oportunidade de intervir, envolvendo-se nas atividades e colaborando nos projetos da escola.

Assim, acredita-se que se os pais participarem ativamente na escola valorizarão mais o trabalho de todos os intervenientes escolares (os professores, os alunos, a direção), o que contribuirá para o desenvolvimento pessoal dos próprios pais, desenvolvendo-lhes competências de cidadania, aumentando o seu conhecimento e motivação perante o meio que os rodeia.

Resumindo, podemos afirmar que a escola constitui um espaço de partilha dos saberes, onde os representantes de pais e encarregados de educação têm uma tarefa a desempenhar, colaborando com a mesma mas também partilhando com os outros pais e encarregados de educação a informação recebida. Desta forma, criamos na escola uma entrada e saída de informação com vista a melhoria de interação e desenvolvimento de todos.

5.6.6. Os Representantes da Autarquia e da Comunidade Local

A representação da autarquia só se pode justificar no quadro de uma administração centralizada e na ausência de uma efetiva descentralização municipal. Se esta existisse, a autarquia devia assumir plenamente o seu papel de tutela (nos domínios da sua competência)

e de controlo externo, através de órgãos próprios, não fazendo sentido integrar um órgão interno de administração da escola (do mesmo modo que na atual situação não faz sentido que estivessem representantes da Direção Regional ou de outra estrutura da administração regional). A escola deve estar aberta à comunidade e à sociedade em geral e uma forma de abertura é criar parcerias com as autarquias, no sentido de beneficiar a organização e o funcionamento da escola. “A participação de representantes da autarquia na gestão da escola justifica-se numa perspetiva de parceria e traduzindo uma corresponsabilização real de elemento da sociedade local no funcionamento da escola e na concretização dos seus objetivos” (Barroso 1995:15).

Segundo Barroso (1995), em Portugal, a presença formal de representantes da autarquia nos órgãos de gestão da escola como acontece no decreto de gestão (Dec. Lei n.º 172/91), ao contrário do que por vezes se quer fazer crer, traduz uma situação de reduzida intervenção do poder autárquico na administração da educação. O que acontece é que a participação da autarquia encontra-se limitada à presença de um único membro num órgão colegial muito mais amplo e que é dominado pelos atores internos da organização, o que é coerente com as suas atribuições legais.

Isto não significa que não haja uma intervenção direta de elementos da autarquia na gestão da escola, só que ela deve acontecer quando e na medida em que houver iniciativas concretas que envolvam a escola e os serviços autárquicos, pois não faz sentido impor administrativamente a sua presença se esta não corresponder a uma forma de cooperação. “Portanto, no domínio da gestão quotidiana da escola a participação da autarquia deve situar-se no âmbito da parceria, independentemente do direito de tutela que o poder autárquico deve ter sobre a escola, no quadro de uma partilha de responsabilidades entre o poder central e local” (Barroso 1995:14).

Não podemos definir o reforço da autonomia das escolas de um modo isolado, ignorando a reorganização e redefinição funcional do Estado, o processo de transferência de competências para as autarquias e a corresponsabilização da sociedade local. No quadro de descentralização, “o Estado não se limita a partilhar os seus poderes, competências e recursos, com as autarquias, mas fá-lo, simultaneamente, com as escolas, distinguindo o que é a gestão do sistema local, do que é a gestão de cada escola (...)” (Barroso 1995:12).

6. Metodologia

6.1. Problemática de investigação

Num momento em que a Região Autónoma da Madeira está sujeita a um Programa de Ajustamento Económico e Financeiro, com objetivos de execução para todos os setores da AP, no setor da educação podemos destacar a reestruturação das estruturas escolares. Torna-se assim importante, e daí a aposta do presente trabalho de investigação, analisar o atual modelo de organização das escolas básicas do 1º ciclo com pré-escolar, em regime de funcionamento a tempo inteiro. Apesar das limitações de atribuições constitucionais e legais da RAM, foi possível criar um modelo de organização das Escolas Básicas e Secundárias na Madeira. É todo este enquadramento que nos propusemos aprofundar e que agora ensaiamos fazê-lo numa investigação de caráter empírico.

6.1.1. Objetivo principal

Verificar se é necessário efetuar um reforço da autonomia e gestão escolar nas ETI's, tendo em vista, o aumento da “eficácia” e “eficiência” das escolas, valorizando o papel dos indivíduos e o contexto social onde se inserem.

6.1.2. Objetivos secundários

Foram objetivos secundários da investigação:

- Caracterizar o Modelo em vigor de autonomia, administração e gestão das escolas básicas e secundárias, em Portugal e na Madeira;
- Caracterizar o modelo de autonomia e gestão escolar nas ETI's, relativamente às componentes, administrativa, financeira, pedagógica, relacional (comunidade educativa) e ao processo de autonomia a eles inerente;
- Analisar o nível da administração concelhia (Decreto Legislativo Regional n.º 5/96/M, de 30 de maio, que reestrutura as Delegações Escolares

da Região Autónoma da Madeira e revoga o Decreto Regulamentar Regional n.º 31/83/M, de 24 de dezembro);

- Caracterizar a participação da comunidade educativa na autonomia e gestão escolar das escolas do 1º ciclo (ETI's);
- Analisar as opiniões dos professores do 1º ciclo do ensino básico em geral, e dos professores que desempenham cargos de direção e gestão nas escolas do 1º ciclo do ensino básico da Madeira, face ao modelo em vigor de autonomia, administração e gestão da Madeira e que aguarda a sua implementação a estas escolas desde o ano 2000;
- Auscultar os diretores sobre a integração de vários estabelecimentos em agrupamentos de escolas (horizontais e ou verticais);
- Verificar se os titulares dos órgãos de gestão possuem formação especializada na área de gestão escolar.

6.2. Opções metodológicas

Do ponto de vista metodológico, a investigação que levámos a cabo incidiu, como se evidenciará de seguida, num estudo com um enfoque Qualitativo e Descritivo, através da realização de um *Focus-Group* (Vergara 2005). Recolhemos então a informação a partir de um grupo pré-determinado de sujeitos, especialistas em áreas científicas que se relacionavam com a presente investigação (Pallás e Villa 1993), ou seja, 4 diretores com maior antiguidade no cargo, representando uma escola de cada freguesia do concelho da Ribeira Brava, com o objetivo de, por um lado, fazer um estudo mais detalhado sobre o problema e, por outro, mediante a adoção da técnica de *análise de conteúdo*, apresentar os dados e respetiva análise sob a forma de uma síntese descritiva, utilizando um enfoque indutivo (Hayati, Karami e Slee 2006).

Ao optarmos pela pesquisa qualitativa e envolvendo a obtenção de dados descritivos, daremos mais relevância, ao processo do que ao produto, preocupando-nos em retratar a perspetiva dos participantes no FG. Incidimos esta investigação sobre o atual modelo de gestão do 1º ciclo na RAM e, nesta medida, para alcançar os objetivos propostos fomos ao ambiente natural, ficando, desde logo, como instrumentos desse trabalho de campo. Tendo em conta que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam

com o contexto” (Bogdan R. e Biklen S. 1994:48), registamos integralmente as informações, utilizando equipamento áudio e vídeo. Neste tipo de investigação, os objetivos não contemplam a produção de teorias explicativas e generalizáveis, tanto mais que “a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan R. e Biklen S. 1994:66). Afonso (2005) refere que a multiplicação dos contextos em estudo destina-se a assegurar uma maior abrangência e plausibilidade na construção de teorias ou generalizações aproximativas mais sólidas. Neste contexto, na presente investigação, estudaremos quatro estabelecimentos de ensino do 1º Ciclo na RAM, para poder responder cabalmente às questões de investigação, nomeadamente caracterizar o modelo em vigor nas escolas do 1º ciclo, compreender quais as funções que lhe são inerentes e quais as possíveis melhorias a implementar.

Esta investigação evolui, assim, durante o seu desenvolvimento, atendendo a que as técnicas que adota permitem apurar relações entre as variáveis, fazendo emergir novos pressupostos: a recolha de dados pelo investigador, através do contato direto com os sujeitos (no caso concreto utilizando o *Focus Group*).

6.3. População e Amostra

A população escolhida para a investigação incidiu sobre Diretores de Escolas Básicas do 1º ciclo com pré-escolar do concelho da Ribeira Brava, na ilha da Madeira. Abrangeu-se na intervenção 4 escolas do 1º ciclo do ensino básico da rede pública da RAM, representando a totalidade das freguesias do concelho.

6.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

6.4.1. Focus Group

Este estudo surge primeiramente como uma necessidade profissional que se enquadra num projeto pessoal na área da autonomia e gestão dos estabelecimentos do primeiro ciclo do ensino básico.

Com este trabalho pretendemos descerrar um assunto que merece toda a reflexão e, consequentemente, toda a análise e interpretação: o modelo de gestão e Administração escolar na RAM.

Atendendo à impossibilidade de analisar, dentro dos limites deste estudo, a multiplicidade de dimensões que a complexidade do Sistema Educativo encerra, decidimos focalizar a nossa atenção na seguinte questão geral:

Será necessário efetuar um reforço da autonomia e gestão escolar nas ETI's, tendo em vista, o aumento da “eficácia” e “eficiência” das escolas, valorizando o papel dos indivíduos e o contexto social onde se inserem.

Com o propósito de suscitar uma reflexão mais aprofundada desta problemática, decidimos, como primeira etapa, promover, a 9 de julho de 2013, um *Focus Group*, cujos participantes convidados foram diretores de quatro Escolas Básicas do 1º ciclo com pré-escolar do concelho da Ribeira Brava, nomeadamente um representante de cada freguesia, com maior antiguidade no cargo. Mediante a técnica *Focus Group*, a aplicar aos quatro diretores, pretendemos promover uma reflexão mais aprofundada das diferentes problemáticas em estudo.

Em conformidade com os objetivos traçados, optou-se por utilizar o *Focus Group* uma vez que, segundo Morgan (1997), esta técnica de investigação permite a recolha de dados a partir de interações grupais baseadas na discussão de um tópico sugerido pelo investigador. Ao tratar-se de uma técnica que ocupa uma posição intermédia entre a observação participante e as entrevistas em profundidade (Veiga e Gondim 2001), o *Focus Group*, dentro das metodologias qualitativas e descritivas, proporciona, por um lado, a oportunidade dos participantes exporem aberta e detalhadamente seus pontos de vista, facultando respostas mais completas e, desta forma, um melhor aprofundamento e esclarecimento das matérias em análise (Kitzinger 1996) e (Debus 1997) e, por outro lado, a confrontação de ideias, contribuindo, deste modo, para a riqueza da discussão em causa.

Em termos operacionais, os diferentes autores são unânimes em considerar que a realização de um *Focus Group* passa por três fases distintas: a planificação, a condução da entrevista coletiva e a análise e interpretação dos resultados. No entanto, o sucesso do *Focus Group* está diretamente relacionado com a definição clara dos objetivos da investigação, com a planificação da discussão e com a independência e habilidade do investigador em criar as condições necessárias para que os participantes se sintam confortáveis em expressar os seus pontos de vista e compartilhar ideias e sentimentos entre os diferentes elementos do grupo.

6.4.1.1. Planificação do Focus Group

Aspetos tidos em conta na fase de *Planificação*:

6.4.1.1.1. Plano de Entrevista

Traduziram-se os objetivos da investigação numa série de questões ou tópicos de discussão, permitindo, desta forma, a estruturação de um roteiro ou guia a adotar na fase da condução da entrevista (Aaker, Kumar e Day 2001) e (Meier e Kudlowiez 2003);

Estruturou-se o roteiro de modo a que, segundo Caplan (1990), se verifique uma progressão natural dos assuntos, partindo de tópicos mais gerais até chegar ao foco específico da investigação;

Formularam-se questões consoante o momento e o propósito das mesmas (Krueger 1994):

- *Questões abertas* : questões a formular no início da sessão, que exigiam uma resposta rápida (10 a 20 segundos), de modo a identificar as características que os participantes têm em comum;
- *Questões introdutórias* : adotadas para introduzir o tópico geral da discussão, facultando aos participantes a oportunidade para refletirem sobre experiências anteriores;
- *Questões de transição*: que visavam orientar a conversação para as questões-chave que norteiam o estudo;
- *Questões-chave*: focalizadas para a essência do estudo, funcionando como linhas orientadoras (atendendo à sua importância, são as questões que requerem maior atenção e exigem uma análise mais cuidada);
- *Questões finais*: que fecharam a discussão, considerando tudo o que foi dito até ao momento. Permitiram aos participantes considerar todos os comentários partilhados na discussão, bem como identificar os aspetos mais importantes. O investigador colocou a seguinte questão: “De todos os fatores discutidos, qual a mais importante para vocês?”;
- *Questão-resumo*: após o resumo das *questões-chave* e/ou das grandes ideias que resultaram da discussão, foi apresentada uma questão síntese;
- *Questão final*: depois da *questão-resumo*, o investigador fez uma breve explanação sobre o propósito do estudo e, finalmente, colocou duas questões: "Será que

foi esquecido algum aspeto relevante no âmbito deste estudo?" e "Relativamente a este estudo, que parecer/opinião final gostariam de formular?"

6.4.1.1.2. Participantes

Foram selecionados os participantes em função dos propósitos do estudo;

Foram convidados 4 diretores, informando-os do objetivo da investigação e da necessidade de gravar e filmar a sessão em que iriam participar, garantindo-lhes, no entanto, o direito de confidencialidade. Conforme refere Mattar (1993), grupos com mais de 12 pessoas inibem ou reduzem a possibilidade de participação de todos os elementos; por outro lado, grupos com menos de 4 pessoas tendem a ser menos dinâmicos, tornando a discussão menos fértil em ideias.

Garantiu-se que entre os elementos do grupo existia homogeneidade quanto a determinados parâmetros relativamente à natureza da investigação a realizar (ver o quadro II). Conforme refere Vichas (1982), a referida condição é importante para que haja identificação e integração entre os participantes durante a reunião.

6.4.1.1.3. Duração

Como podemos constatar no quadro I, estruturou-se a sessão de *Focus Group* de forma a que o tempo a conceder se situasse entre uma e duas horas (Iervolino e Pelicione 2001) e (Meier e Kudlowiez 2003), evitando, deste modo, que o cansaço dos participantes e as condições desconfortáveis viessem a interferir nos objetivos da discussão em prejuízo dos resultados (Vichas 1982).

6.4.1.1.4. Local de Realização

A sessão do *Focus Group* decorreu numa sala polivalente da Extensão da Ribeira Brava do Conservatório Escola Profissional das Artes da Madeira (CEPAM), onde estavam acauteladas as condições acústicas e de iluminação indicadas para se efetuar a gravação em

perfeitas condições. De acordo com Mattar (1993) utilizou-se um ambiente agradável que estimulasse a descontração e encorajasse a participação das pessoas, de tal modo que:

- Fosse, preferencialmente, um local neutro, isto é, fora do ambiente de trabalho e/ou convívio dos participantes e de fácil acesso;
- Estivesse livre de ruídos, com isolamento acústico, possibilitando a captação das falas, sem “muitas” interferências (Meier e Kudlowiez 2003);
- Organizou-se o espaço físico no sentido de facilitar a participação dos elementos do grupo, de maneira a que todos estivessem dentro do campo de visão entre si e com o investigador, fomentando a interação e o sentimento de pertença ao próprio grupo;
- Acomodou-se os participantes em redor de duas mesas pequenas, dispostas na forma de semicírculo (Meier e Kudlowiez 2003), ficando o investigador sentado à cabeceira, de frente para os participantes, para melhor monitorizar o grupo e estimular a participação dos tímidos e controlar a dos dominantes;
- A sessão foi filmada e a câmara ficou por detrás do investigador;

6.4.1.2. Condução do *Focus Group*

Aspetos considerados na fase de *Condução*:

Durante a introdução, o investigador fez uma breve apresentação dos tópicos de discussão e enunciou algumas regras básicas, como: falar uma pessoa de cada vez, evitar a existência de conversas laterais e “ninguém pode dominar a discussão e todos têm o direito de dizer o que pensam” (Krueger 1994). Foi utilizada uma frase na introdução: "Nós tivemos a preocupação de convidar pessoas com experiências similares para partilhar as vossas perceções e ideias sobre o assunto a discutir. Vocês foram selecionados porque possuem certos aspetos em comum, no âmbito da educação e formação, os quais são de particular interesse para nós" (Krueger 1994).

A discussão começou com a autoapresentação de cada participante, o que também serviu como quebra-gelo;

O tópico inicial, introduzido pelo investigador, foi fundamental para o início da discussão, sendo de âmbito mais geral;

Na fase da discussão propriamente dita, o investigador criou condições para a introdução das demais questões ou tópicos estabelecidos no roteiro (Morgan 1997);

As questões, enquanto essência da entrevista do *Focus Group*, foram apresentadas de forma espontânea para os participantes, apesar de terem sido cuidadosamente selecionadas e elaboradas tendo em vista a informação esperada;

O investigador promoveu a discussão entre os participantes, sem perguntar diretamente a cada um deles, ou seja, sem que a reunião pareça uma série de entrevistas individuais;

O papel do investigador foi mais passivo do que o de um entrevistador. Por outro lado, contrariamente a outras técnicas de reunião, o objetivo do *Focus Group* foi a sinergia entre as pessoas e não o consenso;

Segundo Aaker, Kumar, e Day (2001), o investigador reuniu as seguintes habilidades:

- *Capacidade de criar empatia rapidamente* – ouvir atentamente e demonstrar interesse pelo ponto de vista de cada participante;
- *Flexibilidade* – demonstrada pela maneira de implementar a agenda, deixando os participantes sentirem-se confortáveis com ela;
- *Capacidade de perceber quando um tópico já se esvaziou ou está se tornando ameaçador* – por forma a manter o fluxo da discussão previsto;
- *Capacidade de controlar as influências no grupo* – evitar a emergência de um indivíduo ou subgrupo dominantes, o que prejudicaria a contribuição dos demais participantes.

6.4.1.3. Análise e interpretação do *Focus Group*

A etapa mais difícil do *Focus Group* foi a análise e interpretação dos resultados, pois não é suficiente repetir ou transcrever o que foi dito. Após a realização das transcrições foi necessário proceder ao tratamento dos dados.

Aspectos tidos em conta na fase de *Análise e Interpretação*:

A partir do registo efetuado em vídeo, o ficheiro foi convertido em mp4, permitindo a utilização do programa *Express Scribe*. Foram transcritas integralmente as intervenções dos participantes;

No ato de transcrição, como, por exemplo, no relato de um comentário, não foi suficiente apenas repetir o que foi dito, mas colocá-lo dentro do contexto, para que as suas implicações fiquem mais evidentes (Aaker, Kumar e Day 2001);

Mediante a *análise de conteúdo*, enquanto técnica adotada para compreender a construção de significado a partir do discurso exteriorizado pelos sujeitos, foram consideradas as palavras e os seus significados, o contexto em que foram colocadas as ideias, a consistência interna, a frequência e a extensão dos comentários e a especificidade das respostas;

Após leitura exhaustiva do material transcrito, foi o mesmo organizado com base em categorias a partir de todas as respostas produzidas no grupo (Laville e Dionne 1999). Por este processo, como refere Bardin (2004), procedemos a uma condensação dos dados brutos numa representação simplificada dos mesmos (dados organizados), onde as categorias (e respetivas subcategorias) não são mais do que rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo), sob um título genérico, que resulta dos caracteres comuns apresentados por esses mesmos elementos;

De seguida, definimos as unidades de análise, ou seja, as unidades de registo: “o segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para poder proceder à análise, colocando-o numa dada categoria.” (Carmo e Ferreira 1998:257) - que serão 'palavras', 'expressões' ou 'frases' a partir das quais se faça a inferência do atributo a que essa unidade de registo se encontre associada. Enquanto as unidades de registo são o mínimo do conteúdo que é necessário para se situar uma categoria, a unidade de contexto “constitui o segmento mais longo de conteúdo que o investigador considera quando caracteriza uma unidade de registo, sendo a unidade de registo o mais curto” (Carmo e Ferreira 1998:257);

Posteriormente, procedemos à distribuição das unidades de análise pelas categorias e subcategorias anteriormente definidas. Saliento que, por vezes, estas categorias se sobrepõem, ou seja, existem algumas respostas dos participantes que se relacionam com mais de uma categoria;

Finalmente, para sistematizar a informação tratada, produziu-se um relatório, sob a forma de tabelas (quadro III, IV e V), em que, para cada categoria e respetivas subcategorias, se apresentaram as citações dos participantes consideradas mais relevantes no âmbito desta investigação, possibilitando, deste modo, as inferências finais e, consequentemente, a interpretação dos resultados obtidos (Galego e Gomes 2005:183).

7. Apresentação, análise e interpretação de resultados

Tal como já referimos, na planificação do nosso *Focus Group* e segundo Krueger (1994) formulamos questões consoante o momento e o propósito das mesmas. Utilizamos questões abertas, questões introdutórias, questões de transição, questões chave, questões finais e questão resumo. Após termos transcrito toda a entrevista, procedemos à distribuição das unidades de análise pelas categorias e subcategorias definidas. No quadro III, IV e V poderemos verificar as três categorias selecionadas (Órgãos de Direção; A Escola e Modelo de Administração e Gestão Escolar). A primeira categoria (Órgãos de Direção) deu azo a 4 subcategorias (Processo eleitoral; Condicionalismos da função; Expetativas; Necessidades formativas). A segunda categoria (A Escola) ficou decomposta em 4 subcategorias (O papel da escola na atualidade; Dificuldades e constrangimentos da escola; Desafios que se colocam à escola; Participação da comunidade educativa e encarregados de educação). A última categoria (Modelo de Administração e Gestão Escolar) ficou alicerçada igualmente em 4 subcategorias (EB2/3+S; Aspetos a melhorar no modelo do 1º ciclo; Reforço de autonomia; Agrupamentos escolares).

Para garantir o anonimato, mas permitindo identificar os diretores, recorremos a uma codificação em que D1 designa o diretor 1, D2 designa o diretor 2, D3 designa o diretor 3 e D4 designa o diretor 4. As conclusões do estudo encontrar-se-ão dispersas, de modo relativamente explícito, ao longo da apresentação dos resultados, nomeadamente nos parâmetros de análise de conteúdo.

Quadro 1 - Caraterização do *Focus Group*

Focus Group	Constituição do grupo	Data da realização	Duração	Género		Total de Participantes
				M	F	
Ribeira Brava	Diretores de escolas/ 1 por freguesia	09-07-2013	60m39s	2	2	4

Quadro 2 - Caracterização Sócio-profissional dos entrevistados

	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4
Idade	48	55	39	34
Situação Profissional	QE	QE	QE	QE
Formação académica	Curso de Magistério Primário (Bacharelato); Licenciatura em Professores do 1º ciclo do Ensino Básico.	Curso de Magistério Primário (Bacharelato); Licenciatura em Professores do 1º ciclo do Ensino Básico.	Bacharelato em Professores do 1º ciclo do Ensino Básico; Licenciatura em Ciências da Educação.	Licenciatura em professores do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, variante de Português/Francês.
Tempo de serviço docente	26	33	17	11
Tempo de serviço no cargo	12	4	7	4

O quadro 2 apresenta a caracterização dos entrevistados.

A faixa etária varia entre os 34 e os 55 anos (média de idades de 44 anos), sendo o Diretor 4 a pessoa mais nova e o Diretor 2 o mais velho, daí que estes entrevistados sejam os que possuem menor e maior tempo de serviço docente, respetivamente.

O tempo de serviço docente varia entre os 11 e 33 anos (média de 21,75 anos de serviço docente).

O tempo de serviço prestado no cargo que ocupam corresponde a 4 anos de serviço, relativo a dois diretores, enquanto o Diretor 3 desempenha-o há 7 anos e o Diretor 1 há 12 anos (média de 6,75 anos de serviço no cargo).

No que se refere à situação profissional dos docentes, os quatro diretores são docentes do quadro de escola (QE), não se registando a presença de docentes de quadro de zona pedagógica (QZP) ou contratados (C).

Em relação às habilitações académicas, embora três dos diretores tivessem como formação inicial o bacharelato em Professores do 1º ciclo do ensino Básico (dois no magistério primário), adquiriram numa fase subsequente o grau de licenciado.

Quadro 3 - Análise de conteúdo (Categoria “Órgãos de Direção”)

Órgãos de Direção	
Subcategorias	Indicadores
Processo eleitoral	<ul style="list-style-type: none"> D1 - “ (...) tinha perfil para o ser.” “ (...) consigo dar o meu contributo para a melhoria do processo educativo da escola.” D2 - “ (...) fui eleita e não poderia recusar.” “ (...) diria que não queria ser diretora.” D3 - “Fui a pessoa mais votada e aceitei.” D4 - “ (...) foi a escolha óbvia naquele momento dentro daqueles que estavam na altura disponíveis.”
Condicionalismos da função	<ul style="list-style-type: none"> D1 - “ (...) as competências legisladas não são suficientes (...) que me permitisse ter uma decisão minha.” “ (...) a pessoa pode-se sentir amarrada pela legislação existente e não possa tomar a devida decisão.” [Comentário inserido em contexto meramente exemplificativo]. D2 - “Acho que todas as situações se conseguem resolver e não são assim limitativas.” “As nossas funções ao fim ao cabo estão bem definidas.” D4 - “ (...) a parte pedagógica não é tão exigida (...) como a parte burocrática.” “Queixo-me mais da burocracia do que propriamente da falta de competências.” D2 - “É com a burocracia da pedagogia. Se tenho a ata se não tenho a ata, que não interessa o que foi tratado, interessa é se a ata está feita, se a reunião foi feita, se está tudo registado.” “Gasto muito tempo na escola para dar assistência a tudo.” D3 - “ (...) nunca tive problemas em relação a resolver qualquer situação que surgisse.”
Expetativas	<ul style="list-style-type: none"> D2 - “Deveríamos dar algum tipo de parecer para aquisição de determinados equipamentos, evitando a aquisição desnecessária.” D4 - “A nossa responsabilidade é chamar a atenção para estas situações e nós fazemos.” [Comentário efetuado sobre o papel das direções regionais]. D2 - “Eu acho que as competências nós temos.”

Órgãos de Direção	
Subcategorias	Indicadores
	<ul style="list-style-type: none"> D1 - “Neste momento até temos um papel nas competências pedagógicas, quando estamos inseridos na seção de avaliação.” D2 - “ (...) tens também as reuniões de caráter pedagógico e há sempre uma intervenção nossa.” D4 - “Como somos escolas pequenas, temos reuniões semanais e estamos sempre dentro, poderemos sugerir. Neste aspeto não estamos nada limitados.”
Necessidades formativas	<ul style="list-style-type: none"> D2 - “ (...) acho que os diretores devem ter formação nesta área.” [Comentário efetuado sobre a área de gestão]. “Eu considero que não sei tudo, peço ajuda e muita gente deveria ter formação. A nossa formação de base é válida (...), acho que deveríamos ter formação nas áreas das nossas competências, supervisão pedagógica e administração escolar.” D1 - [Risos] “À partida qualquer um estará preparado desde que depois tenha formação nessas áreas.” D4- “Eu não estou preparado mas também quando fui eleito diretor também não estava preparado para ser diretor. Se ela vier teremos que arcar com ela. Agora não estou preparado nem desejo.” [Comentário efetuado sobre a possibilidade de haver autonomia financeira].

O quadro 3 que ora pretendemos observar, inclui a primeira categoria da análise de conteúdo (Órgãos de Direção) e está subdividido em quatro subcategorias (Processo eleitoral; Condicionalismos da função; Expetativas e Necessidades formativas).

Este quadro na sua 1ª subcategoria (Processo eleitoral) apresenta os motivos da aceitação do cargo de diretor, por parte dos entrevistados. O D2 referenciou que não queria ser diretor mas que não poderia recusar. O D1, por seu turno, evidencia os seus motivos, enfatizando o seu perfil e a melhoria do processo educativo da sua escola, enquanto que o D3 realçou que foi a pessoa mais votada e aceitou. O D4 considera que foi a escolha óbvia naquele momento.

Na 2ª subcategoria (Condicionalismos da função) encontramos referências do D1 sobre a falta de competências legisladas. O D2 e o D4 optam por destacar a “burocracia” como entrave, embora o D2 reconheça que as funções estão bem definidas. Por outro lado o D3 refere nunca ter sentido problemas.

A 3ª Subcategoria (Expetativas), verificamos a conformidade por parte dos diretores, no que se refere à valorização das competências exercidas.

Na 4ª Subcategoria (Necessidades formativas), destacamos o reconhecimento da importância da formação na área de supervisão pedagógica e administração escolar.

Quadro 4 - Análise de conteúdo (Categoria “A Escola”)

A Escola	
Subcategorias	Indicadores
O papel da escola na atualidade	<ul style="list-style-type: none"> D2 - “ (...) está adequada às necessidades dos pais.” D1 - “A escola procura adaptar-se às novas realidades da sociedade e deixou de ter aquela componente educativa e já está mais na componente social, fruto da crise e problemas familiares. Tem que substituir à família.” D2 - “As famílias às vezes delegam na escola responsabilidades que a partida são suas.” D4 - “ (...) é muito bom a dar resposta à sociedade atual (...), deixaram de ver a escola como um lugar onde se aprende e passaram a ver a escola como um local onde se guardam as crianças até ao fim do dia.” [Comentário enquadrado nas escolas de 1º ciclo a tempo inteiro da RAM]. D3 - “ (...) vai de encontro às necessidades da sociedade, de um modo especial dos pais, pelo tempo que os filhos estão na escola.” D2 - “O modelo é bom para a sociedade.” D1 - “A escola face à crise atual (...) fica limitada porque as próprias instituições face à crise económica estão com dificuldades em ceder apoios para que a escola possa desenvolver projetos em prol dos alunos.”
Dificuldades e constrangimentos da escola	<ul style="list-style-type: none"> D1 - “A aquisição de materiais de apoio às atividades letivas.” D4 - “ (...) não são colmatadas as necessidades da escola.” D2 - “ (...) a parte material e financeira.” “Acho que é os materiais que nos fazem muita falta.” “Equipamentos avariados.” D4 - “ (...) falta de apoio das instituições locais com responsabilidades e não cumprem com as competências que têm.” D1 - “ (...) à partida deverá estar consciente daquilo que está em seu redor. Nem sempre é possível.” [Comentário baseado nos constrangimentos do PAEF]. D4 - “Acho inadmissível que os pais suportem os custos dos detergentes para o chão.”

A Escola	
Subcategorias	Indicadores
	<p>[Comentário efetuado em virtude da autarquia não estar a cumprir com as competências legisladas].</p> <ul style="list-style-type: none"> D2 - “Um bom exemplo da má gestão é uma mesa de som para usar nas festas que não necessitava e que trocava pela fotocopiadora.” “Recebi recentemente uma TV LCD, uma aparelhagem e duas impressoras que não pedi, que não precisava.” “Tenho computadores avariados e não há dinheiro para arranjar, a fotocopiadora que precisava e nada.” D3 - “Na minha escola é mais a nível de material de limpezas e equipamentos. Também tivemos equipamentos que são dispensáveis.” <p>[Os últimos comentários estão alicerçados na falta de auscultação das escolas pela Direção Regional responsável pela aquisição de equipamentos].</p>
Desafios que se colocam à escola	<ul style="list-style-type: none"> D2 - “O que precisava de mudar era a oferta educativa. Deveria responder mais aos interesses das crianças.” D1 - “A escola não pode substituir a família.” D2 – “Face às modificações deste ano, estou bem dececionada com a escola. Uma escola tão pequena e estão a voltar às origens, volta-se para trás. Turmas com dois anos de escolaridade. Perante esta realidade que temos hoje nestas nossas escolas, se calhar deveríamos avançar rapidamente para um agrupamento.” “ Fusão de núcleos, tanto lutamos para ficar com um ano de escolaridade e agora está a voltar ao antigamente. Não era pensável para o século XXI.” D4 – “ (...) é discutível também a nível pedagógico se foi a opção mais indicada.”
Participação da comunidade educativa e encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> D1 - “Poderia haver mais participação.” D4 - “Não é fácil de envolver nas decisões porque não passa por eles.” D1- “ (...) às vezes a própria sociedade tem dificuldade em se introduzir e participar mais.” D3 - “ (...) quando se pede também não aparece.” D4 - “No que respeita à autonomia e a tomada de posições, do ponto de vista legal não há grande participação.” D1 - “ (...) se o diretor tiver um papel mobilizador consegue uma maior participação da comunidade.” D2 - “Não sei até que ponto é conveniente os pais, encarregados de educação

A Escola	
Subcategorias	Indicadores
	<p>intervirem na autonomia e gestão da escola.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • D1- “ (...) Se houver pais numa percentagem mínima eles podem dar o seu parecer (...).” • D2 - “ (...) era mais importante envolver as instituições na gestão e autonomia. Aí já se ia responsabilizá-las mais um bocadinho.” • D3 - “Com aquelas instituições mais diretamente ligadas à escola.” • D4 - “Temos de atender à dimensão de cada escola. Um órgão se calhar era excessivo. Uma representação.” [Comentário efetuado sobre a possibilidade da constituição do Conselho da Comunidade Educativa].

O quadro 4 inclui a segunda categoria da análise de conteúdo (A Escola) que ficou decomposta em quatro subcategorias (O papel da escola na atualidade; Dificuldades e constrangimentos da escola; Desafios que se colocam à escola; Participação da comunidade educativa e encarregados de educação).

Na 1ª subcategoria (O papel da escola na atualidade) destacamos algumas referências à delegação de responsabilidades das famílias nas escolas, referindo o D2 que o modelo de funcionamento é bom para a sociedade e que está adequado às necessidades dos pais. Contudo o D4 afirma que a escola passou a ser vista como um lugar onde se guardam as crianças até ao fim do dia.

Na 2ª subcategoria (Dificuldades e constrangimentos da escola) encontramos referências sobre a falta de apoios materiais e financeiros. Embora o D1 impute alguma responsabilidade na atual crise financeira, o D2 e o D3 destacam a aquisição de bens desnecessários como má gestão por parte de uma direção regional.

A 3ª Subcategoria (Desafios que se colocam à escola), o D2 indica que a oferta educativa deveria responder aos interesses das crianças. Denota-se alguma insatisfação e é realçada a fusão de núcleos, como forma de atenuar a problemática de diferentes níveis de escolaridade numa só turma curricular.

Na 4ª Subcategoria (Participação da comunidade educativa e encarregados de educação), os diretores são unânimes em reconhecer a pouca participação dos mesmos. Contudo o D1 realça que o diretor poderá ter um papel mobilizador nessa participação. Surge

então uma menção sobre um órgão inexistente nestas escolas, o conselho da comunidade educativa, embora o D4 saliente que a dimensão de cada escola poderá ser um entrave à sua criação.

Quadro 5 - Análise de conteúdo (Categoria “Modelo de Administração e Gestão Escolar”)

Modelo de Administração e Gestão Escolar	
Subcategorias	Indicadores
EB2/3+S	<ul style="list-style-type: none"> • D1 - “Não. Não temos dimensão.” • D2 - “ (...) nem dimensão física, nem de pessoal.” “A dimensão e área geográfica também é importante.” • D1 - “A orografia também.” [Os comentários seguintes foram efetuados sobre a possibilidade, sugerida pelo entrevistador, de haver alguma escola em condições de funcionar neste modelo]. • D4 - “Tem a ver com a área geográfica. O caso do Curral da Freiras por exemplo.” [Este comentário foi alicerçado no conceito de uma Escola Básica Integrada]. • D2 - “Uma escola de 1.º ciclo ter a gestão de uma de 2.º ou 3.º ciclo só se fosse uma escola de grande dimensão. Acho que a escola de Machico poderia ter a gestão assim.” [Os comentários seguintes foram aclarados pelo entrevistador fazendo uma síntese de opiniões]. • “A de Machico ficaria com a coordenação desse processo todo porque tem dimensão, no caso do Curral das Freiras as do 1.º ciclo seriam integradas na básica.” [São citadas as EB1/PE de Machico e EB 2/3 do Curral das Freiras]. • D2 – “Integradas na básica com a gestão que já existe. Acho que uma escola como a de Machico, com aquela dimensão, com aquele número de professores, tem de haver coordenadores senão não se conseguem entender. Agora fazer conselhos pedagógicos nas nossas escolas não tem lógica.”
Aspetos a melhorar no modelo do 1º ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • D1 - “ (...) a necessidade ou do fundo de maneio ou qualquer coisa para facilitar as atividades que se realizam na escola. É uma questão que deve ser estudada uma vez que a alteração sobre a Liga de Pais vai comprometer as atividades desenvolvidas.” • D3 - “A Liga de Pais e um maior apoio de certas instituições, é preciso.” [Mais uma vez é demonstrada a preocupação pela alteração do regulamento da Liga de Pais]. • D1 - “Eu acho que na avaliação dos alunos não deveria ser apenas o professor titular de turma a ter a decisão final. Deveria ser o conselho escolar ou todos os professores que

Modelo de Administração e Gestão Escolar	
Subcategorias	Indicadores
	<p>trabalharam com aquele aluno.” [É citado o Despacho Normativo n.º 4/2013, de 6 de junho, da RAM].</p> <p>[Os comentários seguintes foram efetuados realçando o atual modelo de funcionamento].</p> <ul style="list-style-type: none"> • D3 - “Mas na prática temos uma palavra a dizer.” • D4 - “Há sempre aspetos que podem ser melhorados.” • D2 - “Não limita e não restringe.” • D4 - “Nada que ponha em causa o modelo.”
Reforço de autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • D4 - “Se as coisas funcionassem bem não. Como funcionava até pouco tempo. O problema não é o modelo. O modelo continua o mesmo e funcionava bem.” • D2 - “Nos precisávamos de alguma coisa pedíamos e tínhamos. Não precisávamos de autonomia financeira.” <p>“Eu penso que a Liga de Pais era suficiente para responder às necessidades correntes.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • D3 - “Foi criada para nos ajudar e agora foi retirado.” • D4 - “As alterações que estão a tentar implementar nesse aspeto vão complicar bastante.” • D2 - “Era o fundo de maneo.” <p>“O diretor seria o coordenador e a parte burocrática ficaria a cargo da direção regional, como é feito neste momento.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • D3 - “Autonomia em certos campos.” • D2 - “Para o tipo de escolas que a gente tem acho que temos autonomia suficiente.” • D4 - “Acho que financeiramente não deve depender da escola, agora tem é que haver uma resposta.” • D1 - “A autonomia financeira eu acho importante. Vão acabar com as ligas de pais, não temos verbas para aquisição de materiais.” <p>“Pedagógica é a mais importante.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • D3 - “Eu acho que não preciso. Temos autonomia suficiente.” • D4 - “Neste modelo acho que temos autonomia suficiente.” • D2 - “Horizontal! Vertical não. Acho que não se justifica. Numa escola grande talvez.” <p>[O comentário foi efetuado sobre o tipo de agrupamento mencionado].</p> <ul style="list-style-type: none"> • D2 - “Sim um agrupamento, com outro modelo de escola, não este que temos agora.”

Modelo de Administração e Gestão Escolar	
Subcategorias	Indicadores
Agrupamentos escolares	<ul style="list-style-type: none"> • D1 - “Fusão de núcleos e constituição de agrupamentos horizontais.” • D2- “Acho que a dimensão das nossas escolas agora era fazer um ou dois agrupamentos horizontais e aí sim já haver os órgãos pedagógicos, etc.” “Era fazer os agrupamentos com sede na delegação escolar.” [Foi levado para debate, atendendo a existência de uma Escola Básica e Secundária na sede do concelho e uma EB2/3 numa freguesia do concelho, a possibilidade de existir agrupamentos verticais]. • D1- “ (...) não sei até que ponto o 1º ciclo não sairia prejudicado devido à sua dimensão.” • D4- “Sairia com certeza.” • D2 - “Sairia sim.” • D4- “Essa é umas das razões porque acho que não devem haver agrupamentos verticais.” “ (...) não vejo vantagens nenhuma.” • D2 - “A escola não está desperta para a nossa realidade.” • D1- “ (...) a escola ficaria secundarizada.” • D4 - “Seria a escola em vez da delegação escolar. Não vejo benefícios.” • D2 - “A escola secundária já é problemática sozinha, já tem dificuldades em dar resposta, como vai dar resposta connosco.”

O quadro 5 inclui a 3ª e última categoria da análise de conteúdo (Modelo de Administração e Gestão Escolar) e está subdividido em quatro subcategorias (EB2/3+S; Aspetos a melhorar no modelo do 1º ciclo; Reforço de autonomia; Agrupamentos escolares).

Indicamos na sua 1ª subcategoria (EB2/3+S), que os diretores consideram que as ETI's não têm dimensão para funcionar naquele regime, exceto em alguns casos pontuais, atendendo à dimensão de cada escola e também à orografia da ilha.

Na 2ª subcategoria (Aspetos a melhorar no modelo do 1º ciclo) encontramos referências do D1 sobre a falta de meios financeiros que possam auxiliar as atividades da escola. É referenciada também uma alteração a nível pedagógico, mas existe um reconhecimento generalizado que o atual modelo não limita nem restringe a atuação dos diretores.

A 3ª subcategoria (Reforço de autonomia), verificamos a concordância, por parte dos diretores, no que se refere ao atual modelo de funcionamento. No geral os diretores consideram que têm autonomia suficiente. O D4 afirma que a parte financeira não deverá depender da escola. Estas opiniões estão alicerçadas na dimensão das atuais escolas do concelho.

Na 4ª subcategoria (Agrupamentos escolares) e perante uma situação de fusão de núcleos escolares, o D1 menciona os agrupamentos horizontais, como a hipótese mais adequada. Perante a situação da criação de agrupamentos verticais, os diretores não concordam e consideram que não existem vantagens. Afirmam que os outros níveis de ensino não estão despertos para a realidade do 1º ciclo.

Denotamos que parece existir algum receio pela mudança até porque “Muitas vezes as escolas não querem a autonomia, não porque não tenham condições para serem autónomos, mas porque o modo como a administração pretende regulamentar o uso da autonomia é, por si mesmo, condicionante do seu exercício. É o que acontece por exemplo: quando a concessão da autonomia só se faz em domínios periféricos e não fundamentais; ou quando se concedem as obrigações e não os meios; ou quando a autonomia serve, unicamente, para transferir para as escolas problemas que os outros níveis de administração não conseguem resolver; ou quando os critérios de atribuição de competências não são claros, etc.” (Barroso 1997:27).

As escolas continuam a se deparar ao longo de todo este processo de afirmação da autonomia que as circunstâncias com que essa autonomia se apresentava não eram exequíveis com os meios técnicos e materiais que as escolas tinham ao seu dispor. Envolver a comunidade local e mobilizar os diferentes atores educativos, para depois se constatar que a falta de recursos e as decisões tomadas poderão ser inviabilizadas, acaba por ter um efeito contrário ao pretendido. Quando a prática dos cidadãos nas outras dimensões da atividade cívica é pouco frequente, essa mesma participação na vida das escolas poderá tornar-se ineficaz. “Torna-se, então, fundamental que, à participação de todos, se associe a competência técnica de alguns. Isto implica, então, que o modelo organizacional da escola faça uma distinção entre estruturas e funções de direção (participação da comunidade educativa na elaboração do Projeto Educativo) e estruturas e funções de gestão (competência técnica para a execução do Projeto Educativo comunitariamente definido).” (Costa 1994:48). Os diretores mencionam a importância de se esgotar os recursos e os meios de que dispõem para que no seu seio se estabeleçam as parcerias indispensáveis para que seja considerada uma verdadeira comunidade educativa (Pais, Autarquias, Casas do Povo, Centros de Saúde...). Neste sentido,

as escolas são as responsáveis pela motivação da comunidade educativa para que participe nas decisões e colabore na concretização de atividades.

Os inquiridos alertam também para a pouca autonomia no domínio pedagógico e financeiro. Por isso concordam com um eventual reforço da autonomia nestas áreas. Sentem a autonomia como uma mais-valia para a escola, considerando-a a forma mais adequada de gerir estrategicamente as escolas no mundo atual. Estes diretores salientam também o peso excessivo da burocracia, que decorre ainda da centralização das decisões. As respostas dadas nem sempre são adequadas às especificidades locais, demonstrando ineficácia da ação administrativa com elevados custos financeiros, exemplificando com questões de aquisição de equipamentos desnecessários à realidade de cada escola.

8. Conclusões

A partir dos anos 80 do século XX, assistiu-se a uma nova vaga de reformas educativas e a autonomia das escolas começa a ganhar espaço crescente nos documentos produzidos pelas organizações internacionais que se ocupam da Educação.

Em Portugal, vive-se um período de grande produção legislativa com profundas implicações na organização das escolas, dando-se início a um processo de progressiva concessão de autonomia, num percurso nem sempre linear onde pontuam as contradições entre a retórica dos discursos políticos e dos decretos publicados e a realidade sentida e vivida nas escolas. Atribui-se uma maior importância ao próprio estabelecimento de ensino e aos mecanismos de gestão local da escola, fazendo apelo à abertura da escola à comunidade, à sua adaptação aos contextos locais e à elaboração de projetos educativos e regulamentos internos das próprias escolas. É ainda, neste período, que se difunde a ideia de que à escola, enquanto estabelecimento local de ensino, incumbe um papel “central” em termos de mudança educativa e de que o Estado deverá assumir um papel regulador, no quadro de políticas de territorialidade.

Ao realizarmos a nossa investigação “O reforço da Autonomia e Gestão Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM - Estudo de caso no concelho da Ribeira Brava”, situada na área da Administração Educacional, pretendemos determinar se o modelo de administração e gestão escolar regional, tem sido eficaz e qual o seu grau de adequabilidade às escolas básicas do 1º ciclo com Pré-Escolar da RAM.

Assim, ao longo da investigação procurámos refletir e perceber se a autonomia destas escolas é uma autonomia construída e desejada ou se pelo contrário, se resume a uma imposição da administração central que poderia ser alterada ou reformulada.

Envolto neste tema surge a necessidade de equacionar não apenas a natureza do modelo, mas sobretudo o modo como o mesmo facilita ou dificulta o trabalho dos atores no seio da instituição escola.

Atendendo a que na RAM, o Estatuto Político-Administrativo concede a possibilidade de publicação de legislação própria, nomeadamente no que diz respeito ao modelo de administração e gestão das escolas e que permite alterações significativas em relação aos modelos nacionais, pretendemos com este estudo responder à seguinte questão: Em que medida é necessário efetuar um reforço da autonomia e gestão escolar nas ETI's, tendo em

vista, o aumento da eficácia e eficiência das escolas, num quadro de valorização do papel dos indivíduos e do contexto social onde se inserem?

Com esta questão inicial, perspetivamos como objeto de estudo 4 escolas básicas do concelho da Ribeira Brava que lecionam o 1º ciclo com pré-escolar, através do contributo fundamental dos seus diretores em exercício de funções em 2013.

Para responder à nossa problemática, iniciámos o estudo efetuando um *Focus-Group* a 4 diretores de escolas do 1º ciclo do ensino básico do concelho da Ribeira Brava. Utilizamos um enfoque *Qualitativo e Descritivo*, procurando através deste instrumento de recolha fazer um estudo mais detalhado sobre o problema. As categorias selecionadas na análise de conteúdo foram 3 (Órgãos de Direção; A Escola e Modelo de Administração e Gestão Escolar). A primeira categoria (Órgãos de Gestão) deu azo a 4 subcategorias (Processo eleitoral; Condicionalismos da função; Expectativas; Necessidades formativas). A segunda categoria (A Escola) ficou decomposta em 4 subcategorias (O papel da escola na atualidade; Dificuldades e constrangimentos da escola; Desafios que se colocam à escola; Participação da comunidade educativa e encarregados de educação). A última categoria (Modelo de Administração e Gestão Escolar) ficou alicerçada igualmente em 4 subcategorias (EB2/3+S; Aspetos a melhorar no modelo do 1º ciclo; Reforço de autonomia; Agrupamentos escolares).

Procuramos averiguar qual a perceção que os diretores têm do funcionamento das suas escolas, saber dos constrangimentos nos vários domínios legalmente definidos e se sentem a autonomia como uma estratégia de gestão essencial à escola de hoje.

Utilizando a pesquisa documental e o *Focus Group*, perante os resultados obtidos, podemos afirmar que os diretores têm a perceção que globalmente as suas escolas dispõem de espaço de intervenção e decisão em algumas das áreas em análise. Contudo a reformulação do modelo de autonomia, administração e gestão das escolas, alterou a conceção do que deve ser a escola, mas no 1º ciclo não se registaram as transformações significativas do modelo em termos de administração educativa, o qual permaneceu praticamente inalterável. Assim, foi mantido o peso decisório e controlador das direções regionais, com as mesmas competências e idênticas vocações, ou seja, determinar procedimentos, pedir dados estatísticos e solicitar esclarecimentos. É certo que não se podem introduzir inovações estruturais nas escolas sem antes se introduzirem transformações estruturais na macroestrutura da SRE, constituída por inúmeras ramificações a nível regional.

Concluimos que no plano prático, as escolas continuam dependentes, relativamente semelhantes umas às outras, sem capacidade de iniciativa, pouco inovadoras, conformistas e

sujeitas a uma pressão normativa asfixiante. Brito (1994:67) reforça esta ideia e afirma que a “autonomia das escolas nunca poderá ser a que a Administração Educativa quer dar, mas aquela que as escolas pretendem obter.” E acrescenta que a autonomia “conquista-se, dia a dia, pessoa a pessoa, de forma gradual, responsabilizada e responsável”.

Pensamos que reflexão e o debate constante em torno da temática da autonomia das escolas bem como dos processos de inovação e mudanças decorrentes demonstram a crescente preocupação dos atores educativos em melhorar o serviço público de educação prestado pela escola. A presença da palavra autonomia no contexto educacional evidencia a sua tendência descentralizadora das atuais políticas educativas, que idealizam a escola, não só como local estratégico de decisão curricular, mas também como espaço de mudanças organizacionais e funcionais que permitem melhorar o ensino e adequar o sistema educativo às exigências atuais, abrindo as portas a serviços mais atentos aos contextos locais. Pensamos que os resultados da investigação permitem-nos responder aos objetivos inicialmente delineados e remetem-nos igualmente para o objetivo geral, assim como para a grande questão colocada. Deste modo, a opinião principal que podemos extrair dos nossos inquiridos aponta para a ausência de uma verdadeira vontade de mudança por parte dos mesmos, tendo como fundamentação a dimensão da maioria dos estabelecimentos de ensino de 1º ciclo. É reconhecido que as escolas estão sujeitas a uma tutela burocrática cada vez mais rigorosa e que o tempo gasto nessas tarefas acaba por ser fulcral no tempo despendido para o exercício das suas funções. A partir dos resultados da investigação constatámos que os diretores consideram que dispõem de “autonomia suficiente”, salientando os problemas financeiros como os que maiores dificuldades trazem ao normal funcionamento da escola. Ao nível financeiro os diretores reclamam a ausência desta condição e reivindicam uma maior autonomia nesta área. Concluímos assim, que apesar das presumidas atribuições de autonomia às escolas, o sistema educativo continua a manter, o centralismo, a uniformidade e o controlo burocrático. Perante esta realidade torna-se necessário relembrar que um dos primeiros momentos de autonomia da escola deve ser a definição da sua própria autonomia, pela comunidade, através da participação dos seus elementos e das responsabilidades que a comunidade educativa está disposta a assumir, em conformidade com os seus condicionalismos. Em suma, coloca-se à Administração Educativa o desafio de deixar cada escola, ou um conjunto de escolas, a possibilidade de traçar o seu caminho (respeitando os parâmetros exigidos) e incrementar uma prática que demonstre confiança nos diretores de escola para que se tornem agentes ativos da própria mudança. Por tudo o que foi referido ao longo deste estudo, concluímos que existe ainda um longo percurso para fazer da escola um

espaço de referência pedagógica, cultural e social e, sobretudo um espaço de decisão. Neste sentido, é fundamental o interesse e a preparação dos profissionais para assumirem a responsabilidade exigida pela autonomia que lhes é conferida.

Terminámos as nossas conclusões com a clara percepção de que os resultados alcançados permitiram-nos aprofundar um pouco mais os conhecimentos relacionados com o modelo de funcionamento das escolas do 1º ciclo com Pré-escolar da RAM. Contudo, muitas dúvidas e questões ficaram por aprofundar e conhecer, ainda mais quando se tratou de estudar um problema tão amplo e complexo.

Do ponto de vista da operacionalização da investigação, uma das limitações mais representativas foi o tempo disponível para a realização da investigação. Porém, Carmo e Ferreira (1998:44) referem que esta limitação poderá traduzir-se numa oportunidade “pela auto-disciplina a que obriga, podendo assumir-se como um elemento de controlo de qualidade da investigação e como acelerador de resultados”. Contudo teremos de referir que fazia parte do projeto inicial efetuar um estudo de carácter transversal. Partindo dos resultados obtidos com o *Focus Group*, extraímos a informação pertinente para a construção de temáticas a incluir na previsível 2ª fase, utilizando um enfoque *Quantitativo e Correlacional*. Construámos mas não chegamos a aplicar um inquérito por questionário (Anexo VII), utilizando a plataforma *Google Docs*. Queríamos recolher as opiniões dos educadores de infância, professores do 1º ciclo do ensino básico e diretores, tendo em conta as variáveis do estudo e a sua tradução em números, para sua posterior classificação e análise. Subsequentemente proceder-se-ia ao tratamento estatístico destas variáveis, utilizando o *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), a fim de concluir pela existência de frequências relativas e absolutas e as correlações entre elas. As principais limitações sentidas foram o fator tempo para a realização do estudo e a não frequência das unidades curriculares, que certamente iriam contribuir para uma melhor estruturação e desenvolvimento do trabalho.

Como pistas para investigações futuras, pensamos que seria interessante:

Aprofundar este estudo, através da rentabilização da informação extraída e colocada num inquérito por questionário, ainda não validado, recorrendo à participação dos educadores de infância, professores do 1º ciclo do ensino básico e restantes diretores do concelho;

Aplicar o mesmo estudo em escolas de outros concelhos e comparar os resultados;

Analisar até que ponto o modo como as escolas são geridas influencia os resultados em provas finais de ciclo.

9. Bibliografia

- Aaker, David A., V. Kumar e George S. Day. 2001. *Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Editora Atlas.
- Afonso, Natércio. 2005. *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Alves, José E. 2012. *Modelos Jurídicos de Organização das Escolas*. Coimbra: Datajuris.
- Bardin, L. 2004. *Análise de conteúdo*. 3^a ed. Lisboa: Edições Setenta.
- Barroso, João. 1995. *Para o Desenvolvimento de Uma Cultura de Participação na Escola. Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, João. 1997. *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João. 2005. *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bilhim, João. 2006. “Ciência da Administração: Relação Público/Privado In Estudo e Ensino da Administração Pública em Portugal.” Lisboa: Escolar Editora.
- Bogdan R. e Biklen S. 1994. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brito, Carlos. 1994. *Gestão Escolar Participada – Na escola todos somos gestores*. 3^a ed. Lisboa: Texto Editora.
- Caplan, S. 1990. “Using Focus Group methodology for ergonomic design.” pp. 527-533 *Ergonomics*.
- Carmo, Hermano e Manuela M. Ferreira. 1998. *Metodologia de investigação. Guia de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, Elisabete. 2001. *Reengenharia na Administração Pública: A procura de novos modelos de gestão*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Carvalho, Elisabete. 2008. *Reforma administrativa sob o mote do New Public Management: Os casos de Portugal, Espanha e Irlanda*. Centro de Administração e Políticas Públicas: Administração Pública e Competitividade numa Perspetiva Comparada ed. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Carvalho, Elisabete. 2009. “Nova gestão Pública: Procura-se Substituto.” *Revista Interface Administração Pública*, pp. 40-43.

- Carvalho, Elisabete. 2006. *Gerir a Burocracia em Tempo de Reforma Administrativa*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Clarke, John e Janet Newman. 1997. *The Managerial State*. London: Sage Publications.
- Costa, Jorge A. 1991. *Gestão Escolar: Participação, Autonomia, Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, Jorge A. 1994. *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo de Escola*. 3^a ed. Lisboa: Texto editora.
- Costa, Jorge A. 2003. *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas*. 2^a ed. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, Monteiro e Jorge A. Costa. 2007. “Gestão e Liderança Organizacional: Uma incursão pelo quotidiano de um diretor escolar.” *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, Universidade Católica Portuguesa*, pp. 111-126.
- Costa, Jorge A., António N. Mendes e Alexandre Ventura. 2004. *Políticas e Gestão Local da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, A., J. Pereira, e S. Blanco. 2006. “Auditoria do sector público no contexto da nova gestão pública.” *Revista de estudos Politécnicos*, pp. 201-225.
- Debus, M. 1997. *Manual para excelência em la investigacion mediante grupos focales*. Washington: Academy for Educational.
- Diogo, José. 1998. *Parceria Escola - Família*. Porto: Porto editora.
- Diogo, Fernando e Manuel J. Sarmento. 1998. *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Donnelly, James H. J., James L. Gibson e John M. Ivancevich. 2000. *Princípios de gestão Empresarial*. Lisboa: MC Graw Hill.
- Formosinho, João, António Fernandes, Joaquim Machado e Fernando Ferreira. 2005. *Administração da Educação : Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições ASA.
- Galego, Carla e Alberto A. Gomes. 2005. “Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação.” *Revista Lusófona de Educação, Vol 5*, pp. 173-184.
- Góis, E. e C. Gonçalves. 2002. *Projecto Educativo de Escola e o Desenvolvimento Organizacional*. CetNet2002. Instituto Educacional de Educação.
- Hayati, D., E. Karami e B. Slee. 2006. “Combining qualitative and quantitative methods in the measurement of rural poverty.” *Social Indicators Research*, pp. 361-394.

- Heyink, J.W. e T.J. Tymstra. 1993. "The function of qualitative research." *Social Indicators Research*, pp. 291-305.
- Hood, C. e G. Peters. 2004. "The Middle Aging of the New Public Management: Into the Age of Paradox?" pp. 267-282.
- Hunter, James. 2006. *Servir para Liderar: Uma história acerca da verdadeira essência da liderança*. Lisboa: Edições Gestão Plus.
- Iervolino, S. A. e M. C. Pelicione. 2001. "A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde." *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, pp. 115-121.
- Izdebski, H. 2007. *In pursuit of good administration*. Council of Europe.
- Kitzinger, J. 1996. "Introducing focus groups. In Qualitative Research in Health Care." pp. 36-45 in *Mays N. & Pope C., eds*. London: B. M. J. Publishing Group.
- Krueger, R. A. 1994. *Focus Group: a practical guide for applied research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Laville, C. e J. Dionne. 1999. *A construção do saber*. Belo Horizonte: UFMG.
- Lima, Jorge. 2007. "Redes na educação: questões políticas e conceptuais." *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 151-181.
- Lopes, A. e C. Rodrigues. 2008. *Modernização das organizações públicas; um retorno à burocracia*. Edição do autor.
- Macedo, Berta. 1994. *A construção do Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Majone, Giandomenico. 1997. "From the Positive to the Regulatory State: Causes and Consequences of Change in the Mode of Governance." *Journal of Public Policy*, 17(2), pp.139-167.
- Mattar, F. 1993. *Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Editora Atlas.
- Meier, M. J. e S. Kudlowicz 2003. "Grupo Focal: uma experiência singular. Texto. Contexto em Enfermagem." pp. 394-399
- Morgan, D. 1997. *Focus group as qualitative research. Qualitative Research Methods Series*. SAGE Publications.
- Pacheco, José 2001. "Tendências de descentralização das políticas curriculares." Pp. 91-107 in *José Augusto Pacheco (Org.). Políticas Educativas. O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Pallás, Josep M. A. e José J. Villa. 1993. *Métodos de investigación aplicados a la atención primaria de salud*. Barcelona: Mosby-Doyma Libros.
- Pollitt, Christopher. 2000. "Is the emperor in his underwear? – An analysis of the impacts of public management reform." *Public Management Review*. Routledge, pp. 182-199.
- Pollitt, Cristopher, Sandra V. Thiel e Homburg Vincent. 2007. *The New Public Management in Europe - Adaptation and Alternatives*. Palgrave:Macmillan.
- Quivy Raymond; Luc Campenhoudt. 2005. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4^a ed. Lisboa: Gradiva - Publicações.
- Rocha, João. 2001. *Gestão Pública e Modernização Administrativa*. Oeiras: INA.
- Rodrigues, M. e J. Araújo. 2006. "A Nova Gestão Pública na Administração Local: O caso do Noroeste de Portugal. Eixo Atlântico." *Revista da Eurorrexión Galicia - Norte de Portugal*.
- Sporn, Barbara. 1999. "Convergence or Divergence in International Higher Education Policy. Lessons from Europe." *Vienna University of Economics and Business Administration*, pp. 49-52.
- Veiga, L. e S.M.G Gondim. 2001. "A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político." *Opinião Pública*, 2, pp. 1-15.
- Vergara, Sylvia C. 2005. *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Vicente, Nuno. 2004. *Guia do Gestor Escolar - Da escola de qualidade mínima à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Vichas, R. P. 1982. *Complete Handbook of Profitable Marketing Research Techniques*. New Jersey: Englewood Cliffs e Prentice-Hall.

10. Referências Normativas

Decreto Legislativo Regional n.º 5/96/M, de 30 de maio (Reestruturou as Delegações Escolares da RAM).

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro (Aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos est. de educação e de ensino públicos da RAM).

Decreto Legislativo Regional n.º 7/2003/M, de 9 de maio (Atualizou os suplementos remuneratórios dos diretores das escolas do 1º ciclo do ensino básico da RAM).

Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 2 de maio (Aprovou o Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da RAM).

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho (Alterou o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM).

Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, de 29 de agosto (Procedeu à segunda alteração do Estatuto da Carreira Docente da RAM, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto).

Decreto Legislativo Regional n.º 27/2009/M, de 21 de agosto (Estabeleceu o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na administração regional autónoma da Madeira).

Decreto-Lei n.º 364/79, de 4 de setembro (Transferiu para a RAM serviços do Ministério da Educação e Investigação Científica).

Decreto-lei 115-A/98, de 4 de maio (Aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro (Aprovou o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário).

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril (Aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (Procedeu à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que

aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho (Desenvolveu o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação, de acordo com o regime previsto na Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro).

Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, de 8 de outubro (Regulamentou o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da RAM).

Despacho Normativo 4/2013, de 6 de junho (Regulamentou a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino público e privado da RAM, bem como os seus efeitos).

Despacho n.º 40/75, de 8 de novembro (Regulamentou a gestão democrática no ensino primário).

Despacho n.º 44-A/2000, de 20 de agosto (Regulamentou a gestão das escolas de 1º ciclo na RAM que não funcionavam a tempo inteiro).

Despacho 113/ME/93, de 1 de julho (Criou o Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação).

Despacho n.º 13313/2003, de 13 de junho (Concretizou o processo de agrupamento de escolas através do ordenamento da rede educativa).

Ofício circular DRRHAE n.º 17/2013, de 31 de maio (Clarificou o procedimento para a criação de uma Liga de Pais).

Portaria n.º 110/2002, de 14 de agosto (Definiu o regime a aplicar na criação e no funcionamento das escolas a tempo inteiro).

Portaria n.º 4-A/2010, de 3 de fevereiro (Adaptou o Decreto Legislativo Regional n.º 27/2009/M, de 21 de Agosto, no que se refere ao subsistema de avaliação do desempenho dos trabalhadores da administração pública (SIADAP-RAM 3) ao pessoal não docente das delegações escolares, dos estabelecimentos de educação e dos ensinos básicos da rede pública da RAM).

Portaria 2/2013, de 23 de janeiro (Estabeleceu as regras a que obedece a avaliação do desempenho dos docentes titulares dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de educação ou ensino).

Programa de Ajustamento Económico e Financeiro da Região Autónoma da Madeira (PAEF), de 27 de janeiro de 2012 (Definiu o programa de assistência financeira da RAM, visando garantir a sustentabilidade das finanças públicas).

11. Anexos

Anexo I - Questões *Focus Group* Diretores

Anexo II - Pedido de autorização à DRE

Anexo III - Despacho de autorização da DRE

Anexo IV - Protocolo de investigação – Diretores

Anexo V - Autorização dos diretores

Anexo VI - Transcrição do *Focus Group*

Anexo VII - Inquérito por questionário (não utilizado)

Anexo I - Questões *Focus Group* Diretores

<i>Focus Group</i> Diretores do 1º CEB	
Categoria	Questões
Questões abertas	- Qual o vosso nome, idade, estado civil, formação académica, situação profissional, tempo de serviço, tempo de serviço no cargo de diretor.
Questões introdutórias	- Qual a vossa experiência profissional no cargo de diretor? - Quais foram as razões para aceitarem o cargo de Diretor? - Qual a vossa opinião sobre as competências atuais e legisladas do vosso cargo?
Questões de transição	- Entendem que a Escola se encontra devidamente adaptada hoje, face aos constantes desafios que lhe são colocados pela sociedade? - Quais as dificuldades encontradas na gestão diária? - Qual deverá ser o papel do diretor e que características deve evidenciar na organização Escola?
Questões chave	- Consideram a legislação adequada face à realidade da prática atual da autonomia e gestão escolar nas ETI's? - Acham que existe participação da comunidade educativa na autonomia e gestão das escolas do 1º ciclo? - Sentem-se preparados para assumir uma maior autonomia do vosso estabelecimento de ensino? - A falta de orçamento próprio prejudica a autonomia dos vossos estabelecimentos de ensino?
Questões finais	- Consideram que será possível avançar a curto prazo e a título experimental, para o modelo consignado no Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, alterado pelo Decreto Legislativo Regional 21/2006/M, em vigor nas Escolas Básicas e Secundárias da RAM? - De todos os fatores discutidos, qual o mais importante para vocês?
Questões resumo	Depois de ouvir as respostas às questões anteriores, fazer um pequeno resumo e perguntar - Este foi um resumo adequado?
Questão final	- Relativamente a este estudo, querem acrescentar alguma coisa, deixar algum conselho/sugestão?

Anexo II - Pedido de autorização à DRE

Autorização para entrevista - Focus Group

De: **Sérgio Aguiar** (sergioaguiar8@hotmail.com)

Enviada: sábado, 22 de Junho de 2013 09:48:51

Para: Bernardo Valério (bernardolage.valerio@gmail.com)

Exmo. Senhor

Diretor Regional de Educação

Sérgio Miguel Pereira de Aguiar, portador do C.C. nº 10480644, residente na Estrada da Encumeada, nº40, 9350-330 Serra de Água, professor pertencente ao quadro de nomeação definitiva da Escola Básica do 1º ciclo com pré-escolar da Serra de Água, nomeado em comissão de serviço na Delegação Escolar da Ribeira Brava, aluno do Mestrado em Administração Pública, especialidade de Administração da Educação, no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) da Universidade Técnica de Lisboa, tendo em vista a obtenção do Grau de Mestre, venho por este meio solicitar a V. Ex.^a. autorização para proceder a uma entrevista a diretores de escolas do 1º ciclo do concelho da Ribeira Brava. O trabalho é orientado pela Professora Doutora Elisabete Reis de Carvalho, docente do ISCSP e Coordenadora do Grupo de Investigação em Administração e Políticas Públicas do CAPP.

O tema do trabalho de investigação é “o Reforço da Autonomia e Gestão Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM: Estudo de caso no concelho da Ribeira Brava” e nele se procura verificar qual o impacto de um possível reforço da autonomia na gestão escolar na eficácia e eficiência das ETI's.

Tendo em atenção a finalidade deste estudo, optamos por realizar uma investigação mista, através de uma entrevista por *Focus Group* e posteriormente um inquérito por questionário.

A data prevista para realizarmos o *Focus Group* é a primeira semana do mês de julho.

Mais informo que o inquérito por questionário será elaborado a partir das conclusões do *Focus Group*. Farei novo pedido de autorização, ainda em julho, enviando em anexo o referido inquérito.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Sérgio Aguiar

Ribeira Brava, 22 de junho de 2013

Anexo III - Despacho de autorização da DRE



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/conhecimento:
- DLe da Ribeira Brava

Exmo. Senhor
Prof. Sérgio Miguel Pereira de Aguiar
sergioaguiar8@hotmail.com

Sua referência

Sua comunicação de

Nossa referência

Data

1764

05/07/2013

ASSUNTO: Autorização para a realização de uma entrevista aos diretores das escolas do 1º ciclo do ensino básico do concelho da Ribeira Brava

Na sequência da vossa solicitação, e por despacho do Ex.mo Senhor Diretor Regional de Educação, de 26/06/2013, informa-se Vossa Excelência do deferimento do pedido para a realização de uma entrevista aos diretores das escolas do 1º ciclo do ensino básico do concelho da Ribeira Brava, no âmbito do Mestrado em Administração Pública, especialidade de Administração da Educação, do Instituto Superior de Ciências Sociais Políticas (ISCSP), da Universidade de Lisboa, sob a condição da anuência dos selecionados.

Com os melhores cumprimentos.

O Diretor de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional

(Bernardo Lage Valério)

Na resposta indicar a «Nossa referência» Em cada ofício tratar só de um assunto.

Anexo IV - Protocolo de investigação – Diretores

GUIÃO PARA OS DIRETORES

Introdução

Agradeço desde já a vossa participação nesta reunião.

Cada um de vocês foi selecionado para participar porque o vosso ponto de vista é muito importante para este trabalho sobre “O Reforço da Autonomia e Gestão Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM: Estudo de caso no concelho da Ribeira Brava”.

Esta entrevista não é um teste e não existem respostas certas ou erradas.

Apenas pretendo obter a vossa opinião sobre cada um dos assuntos que vamos discutir, o que implica que por vezes possam discordar das opiniões ou motivos apresentados pelos outros.

Gostaria de pedir a vossa permissão para gravar em vídeo esta conversa. Será difícil lembrar-me de tudo o que foi dito e desta forma posso transcrever a reunião.

Lembro que o vosso anonimato é sempre preservado e que a gravação não será dada a outras pessoas, com qualquer outro fim que não este estudo.

Objetivo: Verificar se é necessário efetuar um reforço da autonomia e gestão escolar nas ETI's, tendo em vista, o aumento da “eficácia” e “eficiência” das escolas, valorizando o papel dos indivíduos e o contexto social onde se inserem.

Orientações: Há algumas recomendações que eu gostaria de vos dar para tentarem seguir durante a reunião de grupo.

1. Não precisam de falar de acordo com nenhuma ordem em particular. Quando tiverem alguma coisa a dizer sobre um tema, por favor, digam.
2. Lembrem-se que somos muitos no grupo e que é importante obter a opinião de cada um de vocês.
3. Por favor, não falem ao mesmo tempo que outra pessoa e evitem conversar com o colega do lado. Muitas vezes entusiasmo-nos numa entrevista de grupo e acabamos por interromper os outros intervenientes. Se várias pessoas falarem ao mesmo tempo é impossível compreender a gravação.

Finalmente:

Gostariam de colocar alguma questão?

Vamos começar!...

Vou ligar a câmara de vídeo.

Anexo V - Autorização dos diretores

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS DIRETORES DO GRUPO 110 – 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO AUTORIZAÇÃO

_____, na qualidade de Diretor(a) da
EB1/PE _____, autorizo que a entrevista
realizada por Sérgio Miguel Pereira de Aguiar, inserida no âmbito de um trabalho de
investigação, destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Administração
Pública, no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, sob orientação da
Professora Doutora Elisabete Reis de Carvalho, docente do ISCSP e Coordenadora do
Grupo de Investigação em Administração e Políticas Públicas do CAPP, intitulado
**“Reforço da Autonomia e Gestão Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM:
Estudo de caso no concelho da Ribeira Brava”**, seja gravado em suporte vídeo.

Os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando
garantida a privacidade e anonimato dos participantes.

Ribeira Brava, ____ de _____ de 2013

(Assinatura legível)

Anexo VI - Transcrição do *Focus Group*

Transcrição do *Focus Group*

Questões Abertas

Entrevistador: Começaria por vos perguntar os seguintes dados: Qual o vosso nome, idade, estado civil, formação académica, situação profissional, tempo de serviço, tempo de serviço no cargo de diretor.

D1- O meu nome é X, 48 anos de idade, casado, tirei o bacharelato no magistério primário em 1987, entretanto fiz a licenciatura em 1º ciclo, tenho 26 anos de serviço, 12 no cargo de diretor e dois no cargo de subdiretor.

D2- Y, casada, 55 anos, formação em magistério primário terminado em Portalegre, licenciatura na UMA em 1995, professora de quadro, 33 anos de serviço completos e no cargo de diretor 4 anos na escola a tempo inteiro.

D3- Z, 39 anos, solteira, bacharelato em professores do 1º ciclo, posteriormente fiz a licenciatura em ciências da educação. Relativamente ao tempo de serviço, comecei em 1996, são 17 anos de serviço e estou em diretora à sete anos.

D4- O meu nome é K, 34 anos, casado, sou licenciado em professores do 1 e 2 ciclo, na variante de português/francês, sou quadro de escola e tenho 11 anos de tempo de serviço e sou diretor há 4 anos.

Questões Introdutórias

Quais foram as razões para aceitarem o cargo de Diretor?

- D2- Não tem razão. Eu aceitei porque fui eleita e não poderia recusar.
- D4- Penso que é a mesma situação. A razão é só uma.
- D3- Em relação a mim também foi através de votação. Fui a pessoa mais votada e aceitei.
- D1- Eu fui eleito. As pessoas também diziam que achavam que eu poderia ser diretor e que tinha perfil para o ser. Também acho que consigo dar o meu contributo para a melhoria do processo educativo da escola onde estava nesse momento.
- E - Para acrescentar à pergunta quando dizem que foram eleitos porque não havia outra hipótese. Sentiram-se na obrigação de aceitar ou também seria um desafio para exercer esse cargo
- D2 - Foi um desafio.
- D1 - Nunca me senti obrigado.
- D2 - Se me perguntassem diria que não queria ser diretora.
- D1 - Nunca surgiu uma situação em que ninguém quisesse ser diretor.
- D4 - As pessoas votaram em mim, por alguma razão. Penso que encaixava no perfil. Acho que foi a escolha óbvia naquele momento dentro daqueles que estavam na altura disponíveis.
- D3 - Tinha terminado a turma curricular de 4 ano e aceitei. A nível de perspetivas de futuro em relação a ficar com turmas curriculares não estava muito fácil e então aceitei. Só tinha hipótese nas turmas de enriquecimento.

Qual a vossa experiência profissional no cargo de Diretor?

- D4- 4 anos de experiência no cargo (ETI)
- D1- 2 anos de experiência no cargo (ETIS) e 13 em regime normal
- D2- 4 anos de experiência no cargo (ETI) e 4 em regime normal

- D3- 7 anos de experiência no cargo (ETIS) e falta-me um ano para acabar o mandato.

Qual a vossa opinião sobre as competências atuais e legisladas do vosso cargo?

- D1- Eu penso que não há ninguém que no seu percurso, neste caso, de diretor que não houvesse momentos que dissesse assim, as competências legisladas não são suficientes e neste momento eu precisava de mais qualquer coisa, mais qualquer coisa que me permitisse ter uma decisão minha. Às vezes a pessoa pode-se sentir amarrada pela legislação existente e não possa tomar a devida decisão. A decisão mais acertada.
- E - Sentes-te então limitado nas tuas funções?
- Penso que nalgumas situações estou limitado mas penso que na maioria satisfaz.
- D2 - Acho que todas as situações se conseguem resolver e não são assim limitativas. As nossas funções ao fim ao cabo estão bem definidas. Não são assim tão limitativas. A parte pedagógica era a parte que nos deveríamos preocupar mais mas isso acontece com a parte burocrática. A parte pedagógica seria mais importante.
- D4 -Porque assim somos obrigados a nos preocupar com as burocracias.
- D1 - Temos que nos preocupar com todas as vertentes.
- D2 - Por causa dos prazos e pelas solicitações que nos pedem a parte pedagógica fica para trás. Nos temos tempo para tudo e como eu digo uma boa administrativa conseguimos fazer tudo e conseguimos gerir muito bem. É uma vantagem da região.
- D1 - E esperemos que continue.
- D4- E como muitas vezes no meu caso não tenho sempre a administrativa disponível tenho que ser eu a administrativa. Tenho eu que fazer o controlo dela e obviamente a parte pedagógica não é tão exigida a nível dos nossos superiores como a parte burocrática.
- E - Então consideram que as vossas competências são adequadas?
- D4- Queixo-me mais da burocracia do que propriamente da falta de competências.
- D2 - É a aí a burocracia a mais, porque até a parte pedagógica ninguém se preocupa. É com a burocracia da pedagogia. Se tenho a ata se não tenho a ata, que não interessa o que foi tratado, interessa é se a ata está feita, se a reunião foi feita, se está tudo registado. Não interessa o resultado. É a burocracia da pedagogia.
- D1 - Os superiores, suponhamos a inspeção quando vem verificar a parte burocrática do que propriamente as questões pedagógicas.
- D2 - Os inspetores entravam na sala, viam o trabalho, agora não, marcam o dia e verificam papeis. Gasto muito tempo na escola para dar assistência a tudo.
- D3 - Nunca senti, nunca tive problemas em relação a resolver qualquer situação que surgisse por esse impedimento.

Questões de Transição

Entendem que a Escola se encontra devidamente adaptada hoje, face aos constantes desafios que lhe são colocados pela sociedade?

- D2- Sim e não. Quero dizer que está adequada às necessidades dos pais. Nesse aspeto o nosso modelo suplanta qualquer modelo. Ainda hoje dizia. Os alunos que vão para o 5º ano não estão habituados a fazer trabalhos de casa. Para atingir os patamares que nos são exigidos necessitamos que os miúdos trabalhem em casa. Está adaptada por uma parte mas por outra não.

- D1- A escola procura adaptar-se às novas realidades da sociedade e deixou de ter aquela competente educativa e já está mais na componente social, fruto da crise e problemas familiares. Tem que substituir a família. Nem sempre tem a resposta, os recursos humanos e materiais não sejam adequados à situação.
- D1 - A escola não pode substituir a família.
- D2 -As famílias às vezes delegam na escola responsabilidades que a partida são suas.
- D4- Nesse aspeto é muito bom a dar resposta à sociedade atual, agora também acho que a sociedade se está degradar a um ritmo que a escola tem dificuldade em acompanhar, devido a uma serie de restrições a nível financeiro e principalmente a nível da mentalidade da sociedade, que deixaram de ver a escola como um lugar onde se aprende e passaram a ver a escola como um local onde se guardam as crianças até ao fim do dia. Penso que é difícil dar resposta muitas vezes, por causas dos problemas sociais, desemprego. Não contribui nada para que a escola e muitas vezes temos de educar as crianças e os encarregados de educação. Torna-se muito difícil, mas fazemos o que podemos dentro das nossas possibilidades.
- D3- Acho que o modelo que temos hoje em dia vai de encontro às necessidades da sociedade, de um modo especial dos pais, pelo tempo que os filhos estão na escola. Mais dos pais do que os alunos. Eles precisavam de mais tempo para estar com pais e não tem esse tempo. Em relação aos pais acho que o modelo é bom.
- D2- O modelo é bom para a sociedade. O que precisava de mudar era a oferta educativa. As crianças são obrigadas a estar naquilo que não gostam. Deveria responder mais aos interesses das crianças. Algumas aulas são estragadas porque dois ou três alunos não gostam. Quando faltam são um sossego.
- D3 - Tivemos agora duas ofertas pela parte do desporto, que era ginástica e dança.
- D4- Hoje em dia é difícil porque eles gostam basicamente de outras coisas. Pode-se dar alguma liberdade mas há coisas que são básicas.
- E- Esta oferta educativa que falam é dada pela escola ou por outras instituições?
- D2- Tem de ser em parceria.
- D4- Isto seria complicado nesta altura.
- D3- No nosso caso eram mesmo professores do gabinete de desporto.
- D1 - A escola face à crise atual muitas vezes pode querer desenvolver atividades para o benefício das aprendizagens dos alunos e às vezes fica limitada porque as próprias instituições face à crise económica estão com dificuldades em ceder apoios para que a escola possa desenvolver projetos em prol dos alunos.

Quais as dificuldades encontradas na gestão diária?

- D1- A aquisição de materiais de apoio às atividades letivas
- D2- É premente a parte material e financeira. Acho que é os materiais que nos fazem muita falta. Equipamentos avariados
- D4- As dificuldades que sinto no dia-a-dia, primeiro a falta de apoio das instituições locais, com responsabilidades e não cumprem com as competências que tem. Nomeadamente a nível de materiais de limpeza e também a nível da manutenção das máquinas, que dificultam muito a nossa atividade do dia a dia, porque são coisas essenciais ao trabalho dos professores e das crianças.
- D1 - Também acho que Compreendo que face ao país que a escola está inserida numa sociedade e à partida deverá estar consciente daquilo que está em seu redor. Nem sempre é possível.
- D4 - Compreendo até certo ponto mas há dinheiro para outras coisas. Isto são coisas mais básicas do que outras coisas onde o dinheiro se gasta.
- D4 - Acho inadmissível que os pais suportem os custos dos detergentes para o chão.

- D2 - Um bom exemplo da má gestão é uma mesa de som para usar nas festas que não necessitava e que trocava pela fotocopadora.
- Outro exemplo é que recebi recentemente uma TV lcd, uma aparelhagem e duas impressoras que não pedi, que não precisava. Tenho computadores avariados e não há dinheiro para arranjar, a fotocopadora que precisava e nada. É disso que me queixo.
- D3 - Na minha escola é mais a nível de material de limpeza e equipamentos. Também tivemos equipamentos que são dispensáveis.
- D1 - A nível de manutenção e reparação de equipamentos.
- D4 - Falta de um técnico de informática, o existente nunca está disponível, teria de haver um para as escolas do 1º ciclo, que fizesse o trabalho. Começa-se a notar alguma dificuldade no trato com os pais. Eles são cada vez mais exigentes, mais reivindicativos. Nunca pagavam nada e com as situações crescentes de desemprego, as pessoas sentem mais dificuldades e ficam revoltadas. Descarregam na escola, nos professores.

Qual deverá ser o papel do Diretor e que características deve evidenciar na organização Escola?

- D2- Deveríamos dar algum tipo de parecer para aquisição de determinados equipamentos, evitando a aquisição desnecessária.
- D4- Essa questão é óbvia mas para mim o modelo que temos é bom, ele não está a funcionar. Esse levantamento é feito com regularidade mas depois não funciona, não são colmatadas as necessidades da escola. Mandam o que podem e não responde às necessidades que temos. O modelo está teoricamente bem pensado, não está a funcionar.
- D4 - São protocolos antigos e comparticipados pela UE. A nossa responsabilidade é chamar a atenção para estas situações e nós fazemos. Só que depois chega a um ponto em que não há resposta. Por alguma razão, por questões financeiras, por vezes razões organizacionais. As nossas competências gerais acho que são suficientes para que tudo funcione. Acho que financeiramente não deve depender da escola, agora tem é que haver uma resposta. Tirando a liga de pais que é uma mais-valia para a escola, para pequenas necessidades correntes e de materiais.
- D2 - Eu acho que as competências nós temos.
- D1 - Neste momento até temos um papel nas competências pedagógicas, quando estamos inseridos na seção de avaliação.
- D2 - Sim mas tens também as reuniões de caráter pedagógico e há sempre uma intervenção nossa.
- D4- Como somos escolas pequenas, temos reuniões semanais e estamos sempre dentro, poderemos sugerir. Neste aspeto não estamos nada limitados.
- D2- É isso que eu digo, sinto que com a experiência que eu tenho, a nível pedagógico, acho que os diretores devem ter formação nesta área. Eu considero que não sei tudo, peço ajuda e muita gente deveria ter formação. A nossa formação de base é válida mas atenção, acho que deveríamos ter formação nas áreas das nossas competências, supervisão pedagógica e administração escolar.

Questões-Chave

Consideram a legislação adequada face à realidade da prática atual da autonomia e gestão escolar nas ETI's?

- D4- De uma forma geral acho que sim.
- D2- Sim.
- D4- Há sempre aspetos que podem ser melhorados

- D2 - Não limita e não restringe.
- D4- Nada que ponha em causa o modelo.

Acham que existe participação da comunidade educativa na autonomia e gestão das escolas do 1º ciclo?

- D4 - Pouco
- D1 - Poderia haver mais participação.
- D2 - Não é assim tão participativa
- D4- Não é fácil de envolver nas decisões porque não passa por eles. Muitas vezes nós
- D1- às vezes a própria sociedade tem dificuldade em se introduzir e participar mais.
- D3 -quando se pede também não aparece.
- D4 - No respeito à autonomia e a tomada de posições, do ponto de vista legal não há grande participação.
- D1 - se o diretor tiver um papel mobilizador consegue uma maior participação da comunidade.
- D2 - Não sei até que ponto é convenientes os pais, encarregados de educação intervirem na autonomia e gestão da escola.
- D4-Penso que nalguns aspetos pode ser perigoso entrar por aí.
- D1- Depende. Se houver pais numa percentagem mínima eles podem dar o seu parecer, no entanto pode até ser tomada em conta a sua opinião.
- D4 - Isso está previsto a nível da liga de pais, processos disciplinares, está prevista a participação de alguns pais. De resto é mais a participação como encarregados de educação mesmo.
- D2- Aí se calhar em vez dos encarregados de educação era mais importante envolver as instituições na gestão e autonomia. Aí já se ia responsabilizá-las mais um bocadinho.
- D4 - É importante mas não acho muito fácil neste momento. Têm muitas restrições. Temos alguma interação com a paróquia mas noutros aspetos.
- D2 - É sempre uma mais-valia a parceria com as instituições, para resolver alguns problemas e se estivessem metidas mesmo num órgão, iam-se empenhar mais.
- D4- Temos de atender à dimensão década escola. Um órgão se calhar era excessivo. Uma representação.
- D3 - Com aquelas instituições mais diretamente ligadas à escola.

Sentem-se preparados para assumir uma maior autonomia na gestão do vosso estabelecimento de ensino?

- D2- Não. Financeira não quero.
- D1- (risos) À partida qualquer um estará preparado desde que depois tenha formação nessas áreas.
- D3- Sim.
- D4- Penso que sim.

Que tipo de autonomia?

- D1 - Pedagógica é a mais importante
- D2 - Mas também
- D1- Não pode ser, estamos sempre sujeitos à lei nacional

- D2- Porque senão a gente que obviamente temos uma disparidade a nível nacional.
- D3 - Autonomia em certos campos.
- D2- Para o tipo de escolas que a gente tem acho que temos autonomia suficiente.
- D1- A autonomia financeira eu acho importante. Vão acabar com as ligas de pais, não temos verbas para aquisição de materiais.
- D4- Eu não estou preparado mas também quando fui eleito diretor também não estava preparado para ser diretor. Se ela vier teremos que arcar com ela. Agora não estou preparado nem desejo.
- D1- E vocês acham que no 2º e 3º ciclo as pessoas também já nasceram (ensinadas). Mas se houver um agrupamento horizontal.
- D2- Ahh. Mas isso já é outra história. No modelo que estamos não porque é uma pessoa só.
- D3- Eu acho que não preciso. Temos autonomia suficiente.
- D4 - Não estou preparado para isso.
- D2- Sim um agrupamento, com outro modelo de escola, não este que temos agora.
- D4 - Neste modelo acho que temos autonomia suficiente.
- E- Mas que tipo de agrupamento?
- D2- Horizontal. Vertical não. Acho que não se justifica. Numa escola grande talvez.

A falta de orçamento próprio prejudica a autonomia dos vossos estabelecimentos de ensino?

- D4 - Se as coisas funcionassem bem não. Como funcionava até pouco tempo. O problema não é o modelo. O modelo continua o mesmo e funcionava bem.
- D2 - Nos precisávamos de alguma coisa pedíamos e tínhamos. Não precisávamos de autonomia financeira.
- D4 – Eu penso que a Liga de Pais era suficiente para responder às necessidades correntes
- D2 – Era o fundo de maneoio
- D3 – Foi criada para nos ajudar e agora foi retirado
- D4 – As alterações que estão a tentar implementar nesse aspeto vão complicar bastante
- D2 – Há cinco anos atrás nós pedíamos as coisas e traziam
- D4 – Portanto, o problema não é o modelo é o funcionamento
- D2 – O diretor seria o coordenador e a parte burocrática ficaria a cargo da direção regional, como é feito neste momento

Questões-finais

Consideram que será possível avançar a curto prazo e a título experimental, para o modelo consignado no Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, alterado pelo Decreto Legislativo Regional 21/2006/M, em vigor nas Escolas Básicas e Secundárias da RAM?

- D1 - Não. Não temos dimensão
- D2- Não temos dimensão. Nem dimensão física, nem de pessoal.
- E- Então como poderia ser possível?
- D1 - Fusão de núcleos e constituição de agrupamentos horizontais.
- D2- Acho que a dimensão das nossas escolas agora era fazer um ou dois agrupamentos horizontais e aí sim já haver os órgãos pedagógicos, etc.
- E- E porque não agrupamentos verticais, atendendo a que temos uma Escola Básica e Secundária na sede do concelho e uma 2/3 na freguesia do Campanário?
- D4- essa é umas das razões porque acho que não devem haver agrupamentos verticais
- D1- não sei ate que ponto o 1º ciclo não sairia prejudicado devido à sua dimensão

- D4- sairia com certeza
- D2 - sairia sim.
- D4- não vejo vantagens nenhuma.
- D2 - A escola não está desperta para a nossa realidade
- D1- a escola ficaria secundarizada.
- D4 - Seria a escola em vez da delegação escolar. Não vejo benefícios.
- D2 - Era fazer os agrupamentos com sede na delegação escolar. A escola secundária já é problemática sozinha, já tem dificuldades em dar resposta, como vai dar resposta connosco.
- E- Achem que há alguma escola em condições de funcionar neste modelo?
- D2 -A dimensão e área geográfica também é importante.
- D1- A orografia também
- D4 – Tem a ver com a área geográfica. O caso do Curral da Freiras por exemplo.
- D2 – Uma escola de 1.º ciclo ter a gestão de uma de 2.º ou 3.º ciclo só se fosse uma escola de grande dimensão. Acho que a escola de Machico, poderia ter a gestão assim
- E – Estas seriam diferentes. A de Machico ficaria com a coordenação desse processo todo porque tem dimensão, no caso do Curral das Freiras as do 1.º ciclo seriam integradas na básica
- D2 – Integradas na básica com a gestão que já existe. Acho que uma escola como a de Machico, com aquela dimensão, com aquele número de professores, tem de haver coordenadores senão não se conseguem entender. Agora fazer conselhos pedagógicos nas nossas escolas não tem lógica.

De todos os fatores discutidos, qual o mais importante para vocês?

- D2 – Face às modificações deste ano, estou bem dececionada com a escola. Uma escola tão pequena e estão a voltar às origens, volta-se para trás. Turmas com dois anos de escolaridade. Perante esta realidade que temos hoje nestas nossas escolas, se calhar deveríamos avançar rapidamente para um agrupamento
- E – Neste caso, fusão de núcleos?
- D2 – Fusão de núcleos, tanto lutamos para ficar com um ano de escolaridade e agora está a voltar ao antigamente. Não era pensável para o século XXI.
- D4 – É um problema a discutir porque realmente é um problema que se coloca também na nossa parte na gestão dos recursos que temos, dos horários, é complicado e é discutível também a nível pedagógico se foi a opção mais indicada.
- D2 – É complicado e a colocação de professores para o inglês e outras para duas turmas, é um investimento que não está rentabilizado
- D1 – Penso que se pode focar aqui é a necessidade ou do fundo de manuseio ou qualquer coisa para facilitar as atividades que se realizam na escola. É uma questão que deve ser estudada uma vez que a alteração sobre a Liga de Pais vai comprometer as atividades desenvolvidas.
- D3 – A Liga de Pais e um maior apoio de certas instituições, é preciso.
- D1- Até porque neste contexto de crise ainda vai prejudicar também as famílias porque vai obrigá-las a uma aquisição de material por valores muito superiores sem necessidade
- D2 – Há atividades que vão estar comprometidas porque nem todos os pais vão poder adquirir.

Questão-resumo

Depois de ouvir as respostas às questões anteriores acha que este foi um resumo adequado, relativamente à abordagem que nos propomos fazer?

- D1 – Sim, concordo.
- D2 – Claramente.
- D3 – Sim.
- D4 – Claro.

Questão-final

Relativamente a este estudo, querem acrescentar alguma coisa, deixar algum conselho/sugestão?

- D1 – Eu acho que na avaliação dos alunos não deveria ser apenas o professor titular de turma a ter a decisão final. Deveria ser o conselho escolar ou todos os professores que trabalharam com aquele aluno.
- D3 – Mas na prática temos uma palavra a dizer.
- D4 – No decreto 4/2013 é abordada essa questão.

Anexo VII - Inquérito por questionário (não utilizado)

“O reforço da Autonomia e Gestão Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM: Estudo de caso no concelho da Ribeira Brava”

Caro(a) Colega(a)

Este questionário faz parte de uma Investigação inserida no Mestrado em Administração Pública, especialidade de Administração da Educação, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) da Universidade Técnica de Lisboa, orientado pela Professora Doutora Elisabete Reis de Carvalho, docente do ISCSP e Coordenadora do Grupo de Investigação em Administração e Políticas Públicas do CAPP e tem por objetivo recolher a sua opinião relativamente, à necessidade de efetuar um reforço da autonomia e gestão escolar nas ETI's da RAM, tendo em vista, o aumento da “eficácia” e “eficiência” das escolas, valorizando o papel dos indivíduos e o contexto social onde se inserem. Uma vez que a informação recolhida é absolutamente confidencial, pedimos-lhe que responda a todos os itens, com sinceridade, conforme considerar mais adequado; Por se tratar de um esforço suplementar em relação às suas tarefas e preocupações diárias, pretendemos, antecipadamente, manifestar-lhe o nosso agradecimento pela sua colaboração e pelo interesse que dedicará ao preenchimento do seguinte questionário. Muito Obrigado (Sérgio Aguiar)

*Obrigatório

Para fins exclusivamente estatísticos, responda aos itens de natureza socioprofissional que se seguem:

(Em cada um dos itens, assinale a opção correta)

Sexo *

☐

Feminino

☐

Masculino

Idade *

☐

Menos de 28 anos

☐

De 28 a 33 anos

☐

De 34 a 40 anos

☐

De 41 a 55 anos

☐

Mais de 55 anos

Habilitações Académicas *

☐

Doutoramento

☐

Mestrado

☐

Licenciatura

☐

Bacharelato

☐

Outra:

Situação Profissional *

- ☐ Quadro de Escola (contrato por tempo indeterminado)
- ☐ Quadro de zona pedagógica (contrato por tempo indeterminado)
- ☐ Quadro de vinculação da RAM (Concurso extraordinário)
- ☐ Contratado(a) (Contrato a termo resolutivo)

Anos na Carreira Docente (contar o ano letivo 2012/2013) *

- ☐ De 0 a 3 anos
- ☐ De 4 a 6 anos
- ☐ De 7 a 25 anos
- ☐ De 26 a 35 anos
- ☐ Mais de 35 anos

Cargo que atualmente desempenha nos Órgãos da Escola *

- ☐ Diretor
- ☐ Substituto Legal do Diretor
- ☐ Nenhum dos anteriores

Nos últimos 4 anos, exerceu funções no âmbito do Órgão de Gestão (Diretor)? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Pedimos-lhe que exprima a sua posição em todos os itens, de modo a refletir a forma como encara o modelo de administração e gestão das escolas:

1= Discordo Totalmente; 2= Discordo; 3= Nem concordo nem discordo (sem opinião); 4= Concordo; 5= Concordo Totalmente

Concorda com as atuais competências e funções desempenhadas pelo Conselho Escolar. *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Considera que a legislação será adequada à realidade da prática atual da autonomia das ETI's? *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Considera que as Delegações Escolares são uma mais-valia num contexto de proximidade e apoio às escolas? *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Considera que existe uma centralização excessiva das decisões relativas à sua escola nas Direções Regionais da RAM. *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Como vê a criação de Agrupamentos de Escolas, enquanto unidade organizacional, dotada de órgãos próprios e integrando escolas de uma determinada área geográfica. *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Os membros do órgão de gestão devem ter uma formação específica para o exercício das suas funções, designadamente, na área de administração e gestão escolar. *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Existirem Contratos de Autonomia a celebrar entre a tutela e as escolas. *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Serem os Contratos de Autonomia resultado de “negociação” entre a escola e a Administração Educativa, tendo por base um processo durante o qual, e por fases, podem ser reconhecidos níveis de competência e responsabilidade, de acordo com a capacidade demonstrada pela escola. *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Considera adequado a participação dos Pais/Encarregados de Educação nas decisões relativas ao funcionamento da sua escola. *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

Estarem os Pais/Encarregados de Educação envolvidos na angariação de patrocínios específicos para a escola, através da sua rede de contactos, utilizando a Liga de Pais ou Associação de Pais. *

	1	2	3	4	5	
Discordo Totalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Concordo Totalmente

No seu entender, como acha que deve ser feito o recrutamento do Diretor? *

- ☐ Eleito entre os pares (Conselho Escolar)
- ☐ Através de procedimento concursal externo à escola
- ☐ Nomeado pela SRE
- ☐ Outra:

No seu entender, como acha que deve ser encontrado o substituto legal do diretor? *

- ☐ O segundo mais votado (Conselho Escolar)
- ☐ Numa segunda eleição
- ☐ Nomeado pelo diretor
- ☐ Outra:

No seu entender, qual seria o modelo mais adequado às ETP's da RAM? *

- ☐ Atual modelo (Portaria 110/2002)
- ☐ Modelo consignado nas EB 2/3+S da RAM (D.L.R. n.º 4/2000/M, alterado pelo D.L.R. 21/2006/M).
- ☐ Agrupamentos Horizontais (pré-escolar e 1º ciclo)
- ☐ Agrupamentos Verticais (Pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos e secundário)
- ☐ Escolas Básicas integradas (Pré-escolar, 1, 2 e 3º ciclo)
- ☐ Outra:

Considera que o modelo de gestão das escolas deverá ter na gestão de topo um(a). *

- ☐ Direção Executiva (colegial)
- ☐ Diretor/Presidente (unipessoal)
- ☐ Outra:

Conhece o recém-criado Conselho Municipal de Educação da Ribeira Brava, enquanto entidade de instância de coordenação e consulta, tendo por objetivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados? *

- ☐ Sim
- ☐ Não